

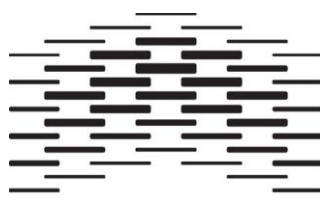
Master i Yrkespedagogikk

2013

Hvordan kan skolen og arbeidslivet i samarbeid legge til rette og utvikle en helhetlig praksisopplæring?

Bente Leena Skogheim

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanningen



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Forord

Denne rapporten er avsluttende oppgave i masterstudium i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Prosjektet er et aksjonsforskningsprosjekt som ble gjennomført skoleåret 2011/2012 ved LOSA Finnmark, Nordkapp maritime fagskole og videregående skole.

Formålet med prosjektet var å få til et utviklende samarbeid mellom skolen og praksisbedriftene i arbeidslivet om opplæring i bedrift. Deltakere i prosjektet var pedagogisk ansatte ved skolen, instruktører i bedrift og elever.

Dette har vært en lærerrik prosess med mange gode argumenter og diskusjoner, og ikke minst mye latter og humør. Jeg håper deltakerne sitter igjen med gode erfaringer som de kan benytte i det videre arbeidet. Tusen takk for alle innspill.

Jeg vil takke min veileder Ellen Bjerknes og mine studentkolleger i læringsgruppen for alle konstruktive tilbakemeldinger underveis i studiet.

Oslo, 8. mai 2013

Bente Leena Skogheim

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i LOSA. I yrkesfagopplæringen kan ofte et godt samarbeid mellom skolen og praksisbedrifter være vanskelig å få til. Dette prosjektet hadde fokus på denne relasjonen og foregikk skoleåret 2011/2012.

Problemstillingen tok utgangspunkt i hvordan skolen i samarbeid med praksisbedriftene kunne utvikle og bedre praksisen for en helhetlig opplæring for elever på Vg1 nivå.

Organiseringen av opplæringen i LOSA ble forklart med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Dette synliggjorde LOSA modellen med at elevene på Vg1 får halvparten av sin opplæring i bedrifter.

Den teoretiske forankringen er basert på mesterlæreprinsippene og erfaringslæring.

Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse er utdypet, og teorier innenfor mesterlære fremsatt av Dreyfus og Dreyfus, Lave og Wenger og Schøn er vektlagt. I tillegg er organisasjonslæring og lærende organisasjoner utdypet.

Prosjektet er forankret i en aksjonsforsknings prosess med deltakere fra lærer kollegiet, veiledere i LOSA kommunene, instruktører i bedrift og elever. Det er hentet inspirasjon fra både pedagogisk aksjonsforskning og dialogbasert aksjonsforskning. Målet var at prosessen skulle være demokratisk og foregå med diskurser. Datamaterialet er samlet inn fra møter, dialogsamling, work shop med elever, elevarbeider, egne logger og observasjoner.

Interesseområder som ble valgt ut for videre utvikling er gjort på bakgrunn av hvor det ble drøftet i dialogene. Prosessen med dialog og drøftinger ble gjort i flere omganger, noe som førte til at problemområdene ble godt belyst. Det ble dermed åpenbart med hva det skulle jobbes med videre.

Resultatene som utpekte seg i prosjektet var mer å få en mer konkretisering om hvordan opplæringen bør organiseres i forhold til teori og praksis. Samt hvilken betydning rammefaktorer som samarbeid og kommunikasjon har å si for opplæringen. hvordan vurdering foregår og kan bedres, hvilken rolle instruktørene har i opplæringen og hvordan organisering av faget Ptf kan løses.

Abstract

How can the school and the working life work together facilitate and develop comprehensive practice within the vocational training?

The topic of this master thesis is how a vocational school and partnership companies can work together to improve and develop the vocational training. The communication between the education system and the working life can be difficult. This project was focusing on the relation between those two parts, and was performed in the school year 2011/2012.

The issue was how the school together with the companies could develop and improve the practice to become a comprehensive education for the students at first level in vocational studies. The organization of the vocational education in LOSA was explained on the basis of a didactic model. This revealed that our students in the first level get half of their education in the companies.

The theoretical framework is based on apprenticeship learning principles and experiential learning. Vocational education and vocational training are elaborated. The theories in apprenticeship learning that is focused on in this project is Dreyfus and Dreyfus, Lave and Wenger and Schøn. In an addition, organizational learning will be mentioned.

The project is an action research process with participants from the teaching staff, supervisors, instructors from the working life and students. It is inspired by educational action research and dialogue-based action research. The aim was that the process was going to be democratic and done by discourses. The data are collected from meetings, dialogue collection, workshops with students, student work and my own logs and observations. The area of interest that was chosen for further development is made on the basis of how much these topics were emphasized in the dialogues. The result of this made it obvious which area we would work further with.

The results as designated in the project was how the education could be organized in terms of theory and practice, what frame factors like communication have to say, how assessment forms takes place and how to organize the subject PtF. These areas of interest have been discussed and put forward with suggestions on how we can work on these fields.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	9
1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.2. MIN FORFORSTÅELSE	11
1.3. PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	13
1.4. UTDYPNING AV PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	13
1.5. BEGREPSAVKLARINGER – DELTAKERNE I PROSJEKTET	15
1.5.1. LOSA lokale veiledere	15
1.5.2. LOSA programfagansvarlige yrkesfag	15
1.5.3. LOSA instruktører i bedrift	16
1.5.4. LOSA administrasjonen	16
1.5.5. LOSA elever	17
1.6. OPPSUMMERING	17
1.7. RAPPORTENS OPPBYGGING	17
2. LOSA TILBUDET SETT I LYS AV DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN	19
2.1. OPPLÆRINGENS RAMMEFAKTORER	19
2.2. MÅLET MED OPPLÆRINGEN	21
2.3. LÆREPROSESSEN OG INNHOLDET I OPPLÆRINGEN	23
2.4. ELEVENES LÆREFORUTSETNINGER, INTERESSER OG MEDVIRKNING	24
2.5. VURDERING AV ELEVENE	25
2.6. OPPSUMMERING	28
3. GROVPLAN FOR PROSJEKTET	30
3.1. MÅLET MED VÅRT PROSJEKT	30
3.2. PROSJEKTDELTAKERNES LÆREFORUTSETNINGER	30
3.3. INNHOLD OG ARBEIDSMETODER I PROSJEKTET	30
3.4. RAMMEFAKTORER FOR PROSJEKTET	31
3.5. EVALUERING AV PROSJEKTET	31
4. TEORETISKE PERSPEKTIVER I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN	33
4.1. ULIKE STYRINGSdokumenter som vektlegger opplæring i arbeidslivet	33
4.2. YRKESKUNNSKAP OG YRKESKOMPETANSE	34
4.3. YRKESDIDAKTIKK	36
4.4. MESTERLÆRETRADISJONEN	37
4.5. LÆRING I PRAKSISFELLESSKAPER	37
4.6. VEILEDNINGENS BETYDNING FOR ELEVENES LÆRING	39
4.7. LÆRING VED HJELP AV REFLEKSJON	40
4.8. ORGANISASJONSLÆRING OG LÆRENDE ORGANISASJONER	41
4.9. OPPSUMMERING	42
5. FORSKNINGSDESIGN	44
5.1. BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	44
5.2. AKSJONSFORSKNINGSTRADISJONEN	45
5.3. PEDAGOGISK AKSJONSFORSKNING	46
5.4. DIALOGBASERT AKSJONSFORSKNING	47
5.6. METODER BRUKT I DATAINNSAMLINGEN	49
5.6.1. Dialogmøter, dialog samlinger og analyse av deltakerarbeider	49
5.6.2. Elevsamtaler	50
5.6.3. Elevarbeid og elevlogger	51
5.6.4. Workshop med elever	51
5.6.5. Egne logger og observasjoner	51
5.7. HERMENEUTISKE PRINSIPPER FOR UTVELGELSE, TOLKNING OG PRESENTASJON AV DATA	51
5.7.1. Utvelgelse og transkribering av data	52
5.7.2. Tolkning og analysing av data	52
5.7.3. Presentasjon av aksjonene	54

5.8. ETISK REFLEKSJON	54
6. AKSJON 1: OPPSTART AV PROSJEKTET – DIALOGMØTER MED LÆRERKOLLEGIET.....	56
6.1. HENSIKT OG PLANLEGGING – DIALOGMØTE DEL 1	56
6.2. GJENNOMFØRING AV DIALOGMØTE – DEL 1.....	56
6.3. REFLEKSJON ETTER DIALOGMØTE – DEL 1.....	58
6.4. HENSIKT OG PLANLEGGING – DIALOGMØTE DEL 2.....	59
6.5. GJENNOMFØRING AV DIALOGMØTE – DEL 2.....	59
6.6. REFLEKSJON ETTER DIALOGMØTE – DEL 2.....	61
6.7. OPPSUMMERING OG DRØFTING ETTER DIALOGMØTER MED LÆRERKOLLEGIET	62
7. AKSJON 2: DIALOG SAMLING MED FAGANSVARLIGE, INSTRUKTØRER I BEDRIFT OG LOKALE VEILEDERE	65
7.1. HENSIKT OG PLANLEGGING - DIALOGSAMLING.....	65
7.2. GJENNOMFØRING AV DIALOGSAMLING – FØRSTE DEL	67
7.3. GJENNOMFØRING AV DIALOGSAMLING – ANDRE DEL	71
7.4. OPPSUMMERING OG DRØFTING ETTER DIALOGSAMLINGEN	75
8. AKSJON 3: ELEVENES TILBAKEMELDINGER OM OPPLÆRING I BEDRIFT	80
8.1. HENSIKT OG PLANLEGGING – WORKSHOP MED ELEVER	80
8.2. GJENNOMFØRING AV WORKSHOP – DEL 1 OG 2.....	80
8.3. EKSEMPLER PÅ ELEVERFARINGER FRA PRAKSISOPPHOLDET	83
8.4. REFLEKSJON ETTER ELEVENES TILBAKEMELDINGER	84
8.5. OPPSUMMERING OG DRØFTING AV ELEVENES TILBAKEMELDINGER.....	85
9. AKSJON 4: DIALOGMØTE MED FAGANSVARLIGE.....	88
9.1. HENSIKT OG PLANLEGGING - DIALOGMØTE	88
9.2. GJENNOMFØRING AV MØTET	88
9.3. REFLEKSJON ETTER MØTET.....	89
9.4. OPPSUMMERING OG DRØFTING ETTER DIALOGMØTE MED FAGANSVARLIGE	89
10. AKSJON 5: DIALOGMØTE MED LÆRERKOLLEGIET.....	90
10.1. HENSIKT OG PLANLEGGING – DIALOGMØTE MED LÆRERKOLLEGIET	90
10.2. GJENNOMFØRING AV MØTET	91
10.3. REFLEKSJON OG OPPSUMMERING ETTER AVSLUTTENDE MØTE MED KOLLEGIET	93
11. OPPSUMMERENDE DRØFTING	95
11.1. INNHOLDET I OPPLÆRINGEN	96
11.2. TILRETTELEGGING AV PRAKSIS OG TEORI	96
11.3. TILRETTELEGGING AV PTF	98
11.4. INSTRUKTØRENE'S ROLLE I PRAKSISOPPLÆRINGEN	99
11.5. VURDERING AV ELEVENES PRAKSISLÆRING	100
11.6. SAMARBEIDSFORMER MELLOM SKOLE OG ARBEIDSLIV.....	102
11.7. ERFARINGER MED AKSJONSFORSKNING SOM METODE	103
11.8. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	106
12. LITTERATURLISTE	108

Figurer:

Figur 1:	Rammefaktorer i LOSA Opplæringen	Side 19
Figur 2:	Fagmuligheter i praksisopplæringen	Side 21
Figur 3:	Vurderingskriterier i praksis	Side 26
Figur 4:	Grovplan for prosjektet	Side 32
Figur 5:	Elementene i aksjonsforskningen	Side 45
Figur 6:	Interesseområder	Side 94

Vedlegg:

Vedlegg 1:	Godkjenning fra NSD
Vedlegg 2:	Avtale om opplæring i bedrift
Vedlegg 3:	Lokal læreplan i Prosjekt til fordypning
Vedlegg 4:	Program til dialogsamling aksjon 2
Vedlegg 5:	NHO Partnerskapsavtale

Forkortelser benyttet i rapporten:

LOSA	Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet
NMF	Nordkapp maritime fagskole og videregående skole
FFK	Finnmark fylkeskommune
Hifm	Høgskolen i Finnmark
HO	Helse og oppvekstfag
TIP	Teknikk og industriell produksjon
EL	Elektrofag
SA	Service og samferdsel
LK06	Kunnskapsløftet
PtF	Prosjekt til fordypning
PPU	Praktisk pedagogisk utdanning
Vg1	Videregående trinn 1
Vg2	Videregående trinn 2
Vg3	Videregående trinn 3

1. Innledning

Det du hører – glemmer du, det du ser – husker du, det du gjør – kan du.

(Loris Malaguzzi).

Innledningen sier noe om mitt ståsted i forhold til læring. Jeg er opptatt av læring like godt kan skje ved hjelp av handling ved å gjøre praktiske oppgaver, som ved kognitiv læring ved hjelp av teori.

Denne masteroppgaven er et aksjonsforskningsprosjekt som omhandler samarbeid skole og arbeidsliv i opplæringstilbudet LOSA (Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet). Tilbudet gis til elever i Finnmark Fylke. Vår målsetting var å bygge videre på arbeidet med opplæring i praksisfeltet. Samt jobbe med ett av de sentrale målene til Finnmark Fylkeskommune Kompetent region (FFK, 2008), som er å styrke skolene og lærebedriftene som en lærende organisasjon.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Jeg er ansatt ved Nordkapp maritime fagskole og videregående skole (forkortet til NMF) som er underlagt skole eier Finnmark Fylkeskommune. Fra januar 2007 til juli 2012 har jeg vært avdelingsleder for LOSA Finnmark; Lokal opplæring i samarbeid med Arbeidslivet. Jeg er utdannet innen reiseliv og ledelse med Cand. Mag grad, og etterutdannet med PPU. Før jeg begynte å arbeide i skoleverket har jeg hatt ulike lederjobber i reiselivet. Min undervisningsbakgrunn er fra service og samferdselsfag, samfunnsøkonomi på studieforberedende fag og økonomi for fagskolestudenter.

LOSA er et Vg1 tilbud til elever i åtte små kommuner i Finnmark som ikke har egen videregående skole. Tilbudet er organisert ved at elever på yrkesfaglige og studieforberedende programområder får distribuert internettbasert opplæring på hjemstedet. Yrkesfagelevene har en stor del av sin opplæring i bedrift. Teori undervisningen foregår over lyd/bilde og fronter. LOSA Finnmark bygger på Nordland Fylkeskommune sitt «Utkantskoleprosjekt» som ble etablert i Nordland skoleåret 2001/2002 (Stavem, 2003). Dette var et prosjekt finansiert av Pilot Nord der utvalgte skoler i Nordland i tillegg til en skole i Finnmark; Nordkapp maritime fagskole og en skole i Troms; Nordreisa videregående skole skulle være med i samarbeidet for å skape en felles arena innen for denne opplæringsformen i de tre nordligste fylkene.

Metodikken med filialordning i videregående skoler ute i distriktene har vært vanlig i Nord-Norge de siste 20 årene, og NMF hadde hatt grunnkurs tilbud på studieforberedende fag siden 90-tallet.

LOSA Finnmark ble startet høsten 2005 som ett toårs prosjekt. Initiativtakere var Måsøy Kommune som ønsket å gi grunnkurs opplæring på videregående nivå til sine ungdommer da filialordningen ble lagt ned ett par år tidligere. Fylkeskommunen og kommunene Måsøy, Lebesby, Gamvik og Hasvik satte i gang arbeidet med å rekruttere bedrifter som kunne være interessert i å ha elever i opplæring. Målet var å få til ett prosjekt som lignet LOSA Nordland. Det ble avholdt informasjonsmøter for lokalbefolkning og næringsliv i kommunene. Det viste seg at det var forholdsvis lett å rekruttere bedrifter med i prosjektet. Skolen klarte å få med seg såpass mange bedrifter at man kunne tilby syv programfagområder. Det første året var det 46 elever fordelt på fire kommuner. Etter hvert har det kommet til fire nye kommuner, og elevtallet totalt ligger i dag på mellom 80-90 elever.

Mitt ansvarsområde har vært å ha det pedagogiske ansvaret for opplæringen, samt økonomi og personalansvar. Vårt mål er å gi våre elever en faglig god opplæring ut i fra vår modell og ramme, i tillegg til å være i kontinuerlig utvikling og endring for å sikre dette. Vår visjon er at LOSA skal være ett fullverdig tilbud i kommunene, og ikke bare ett tilbud for de "svakeste" elevene som ikke kan flytte hjemmefra. Å lede et opplæringstilbud som er annerledes enn ordinær videregående betyr at man må ha konstant fokus på kvalitet. Vi blir hele tiden sett i kortene av skoleeier. Selv om tilbudet er populært og det historisk sett har vært liten frafall blant elevene våre er det stadig områder i opplæringen som må utvikles. Kvaliteten behøver ikke å være god selv om vi har høy gjennomføringsgrad. Det har i løpet av de siste to skoleårene 2010/2011 og 2011/2012 kommet tilbakemeldinger både fra bedrifter og lokale veiledere i kommunene om at samarbeidet mellom skole og arbeidsliv bør bedres. I tillegg har elever gitt innspill i elevsamtaler om manglende oppfølging. Med dette som bakgrunn ønsket vi å starte et arbeid for å kartlegge kvaliteten på opplæringen i bedrift, samt styrke opplæringen ved at instruktørene i bedrift og de fagansvarlige samarbeider om dette.

1.2. Min forforståelse

I prosjektperioden fra 2005-2007 reviderte Høgskolen i Finnmark (Hifm) LOSA tilbudet og konkludert med at det var en opplæringsform som hadde livets rett. Selv om de var positive til ordningen kartla de likevel en god del svakheter. Samarbeidet skole og bedrift var ett av de viktigste punktene som skolen måtte forbedre, og da spesielt sammenhengen mellom opplæringen i skolen og på arbeidsplassen. De mente at koblingen mellom opplæringen i skolen og opplæringen i bedriftene var noe mangelfull (Germeten & Solheim, 2007). Da prosjektet gikk over til ordinært tilbud høsten 2007 startet LOSA kollegiet arbeidet med å systematisere det pedagogiske arbeidet på bakgrunn av de momenter Hifm hadde påpekt. Det innebar blant annet å utvikle fronter rommene, lyd/bilde pedagogikken, utvikle arbeids beskrivelser for både fagansvarlige og lokale veiledere, utvikle lokale læreplaners. Det ble gjennomført bedriftssamarbeid med oppsøkende besøk fra faglærer og administrasjonen, samt avholdt dialogsamlinger og møter med bedriftene.

I de foregående oppgavene ved masterstudiet i yrkespedagogikk har jeg sett på ulike problemstillinger innenfor LOSA opplæringen. I oppgave en med tema «Individ og gruppe perspektiv på yrkes pedagogisk arbeid» intervjuet jeg elever om hvilket utbytte de mente de hadde av opplæringen i bedrift. Der fremkom det at elevene stort sett har positive opplevelser fra praksisopplæringen. De blir tatt godt i mot av bedriftene og får den opplæringen de skal ha (Skogheim, 2010a). I oppgave to med tema «Organisasjonsperspektiv på yrkes pedagogisk arbeid» undersøkte jeg hvordan oppstarten av LOSA hadde vært for en av de nye kommunene som ble innlemmet. Jeg ønsket å vite hva instruktører, lokal veileder og faglærere mente om samhandling og kommunikasjon mellom partene skoleåret 09/10 og hva vi kunne forbedre organisatorisk. Det kom frem at organiseringen av utplasseringene til elevene kunne vært løst bedre. Kommunikasjonen mellom fagansvarlig og instruktør i bedrift var også noe mangelfull (Skogheim, 2010b). I oppgave tre var temaet «Samfunnsperspektiv på yrkes pedagogisk arbeid». Der hadde jeg fokus på frafallsproblematikken i Finnmark. Jeg undersøkte årsakene til at LOSA har lav bortvalg og hvorfor det er så få elever som slutter. Det var fire faktorer som utpekte seg; det å få bo hjemme ett år ekstra før man flyttet på hybel til ett større sted, det å ha praksis i bedrift som en del av opplæringen, det at eleven får tettere oppfølging fra veiledere og instruktører. Til slutt at eleven får

karriereveiledning og tilpasset opplæring i form av valg av flere opplæringsbedrifter (Skogheim, 2011). Jeg ønsket å forske videre på LOSA, og derfor ble denne opplæringsformen ett naturlig valg.

Det har siden 2007 vært avholdt dialogsamlinger med bedriftene. Tema for møtene har blant annet vært arbeid med læreplanmål, PtF, vurdering, loggføring og erfaringsutveksling. Det syntes som om bedriftene har sett fordeler ved å møte lærerne og de andre instruktørene fra bedriftene og utveksle erfaringer.

LOSA har NHO Partnerskapsavtale med 108 bedrifter. Alle bedrifter undertegner en «Avtale om opplæring i bedrift» for hver enkelt elev (NHO, 2001),(www.nho.no, 2013). Det betyr at det er forholdsvis mange bedrifter involvert i opplæringen. De fleste bedriftene har vært med siden de tegnet første partnerskapsavtale, og få har gått ut av samarbeidet. Det er viktig for oss å ha godt samarbeid med bedriftene, og deres erfaringer er verdifulle. Gjennom kontakten med tidligere elever, instruktører i bedrift, lokale veiledere og faglærere, samt erfaringene jeg gjorde i undersøkelsene i de tidligere prosjektene mine, har jeg erkjent at vi fortsatt har en vei å gå i forhold til bedriftssamarbeidet og opplæringen i bedrift.

Jeg avslutter min forforståelse med å konkludere at samarbeidet og opplæringen i skole og bedrift har fungert forholdsvis godt på enkelte punkter fra vi iverksatte tiltak høsten 2007 og frem til 2010. Vi har oppdaget at i den siste tiden har dette trykket begynt å avta noe.

1.3. Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Tema for prosjektet er at skolen og arbeidslivet samarbeider om en helhetlig praksisopplæring. Problemstillingen er formulert slik:

«Hvordan kan skolen og arbeidslivet i samarbeid legge til rette og utvikle en helhetlig praksisopplæring?»

Forskningsspørsmålene skal definere hva vi ønsker å oppnå med prosjektet, og disse er:

- Hvordan kan skole og arbeidsliv sammen finne ut hvilke områder som bør styrkes i LOSA samarbeidet?
- Hvordan skal skolen ved hjelp av å jobbe med aksjonsforskning legge best mulig til rette for en god organisering av opplæringen i bedrift?

I neste kapittel utdypes problemstillingen og forskningsspørsmålene.

1.4. Utdypning av problemstilling og forskningsspørsmål

Lokale veiledere har den senere tid fått tilbakemeldinger fra instruktørene i bedrift om at de synes de har liten kontakt med faglærerne. Dette problemet ønsket jeg sammen med kollegiet å jobbe videre med. I og med at det var veilederne som kom til meg med «problemet» var det lett å få de med i prosjektet. Jeg møtte heller ingen motstand fra de fagansvarlige i yrkesfagprogrammene eller fra de to ansatte i LOSA administrasjonen. Det syntes som om alle ønsket endring og utvikling.

Som det ble vist i forskning spørsmålene ønsket vi å finne ut hvilke områder som må styrkes i LOSA samarbeidet. Samt hvordan skolen kan legge til rette for en god organisering av opplæringen i bedrift. Skolen har ansvar for at kvaliteten på opplæringen er i tråd med Kunnskapsløftet og opplæringsloven, og dette arbeidet må gjøres sammen med bedriftene.

Som en forundersøkelse til prosjektet foretok vi en liten elevundersøkelse. Vi gjennomførte det ved at de lokale veilederne i forbindelse med den fastsatte elevsamtalen i oktober 2011. Spørsmålene på elevsamtaleskjemaet var formulert med hvordan elevene opplevde opplæringen i bedrift, om de har faste instruktører å forholde seg til, hvilket inntrykk de satt igjen med når det gjelder kobling mellom praksis og teori i faget og hvordan refleksjon ble gjort etter praksis.

Vi valgte å gjengi utdrag av svarene ved å velge den kommunen som hadde flest yrkesfagelever. I oppsummeringene av elevsamtalene fra de andre kommunene så vi at svarene var noenlunde av samme karakter. Under presenteres kort det som fremkom i samtalene:

Det var flere elever som fortalte det var bra å bruke fredagene etter praksis til å snakke med faglærer om hva som er gjort i praksisukene. En elev hadde svart at han/hun kunne ønske å få prøvd ut flere forskjellige ting av det man har i teori. Det fremkom at opplæringsmåten var veldig grei og at det er bra å være utplassert i forskjellige bedrifter. En elev hadde kommentert at han/hun følte det ikke var noen sammenheng mellom skole og arbeidsliv.

Det var varierende innspill i forhold hva elevene mente om oppfølgingen de fikk av instruktør i bedrift. Ett eksempel var at en elev fortalte at han/hun trodde instruktørene i en av bedriftene han/hun hadde vært på virket som om de var usikre. Det ble nevnt at instruktøren hadde sagt at det syntes som om LOSA elevene mangler en plan. En elev fortalte at han/hun ble mye overlatt til seg selv på en av bedriftene, og mente arbeidsoppgavene kunne vært mer utfordrende.

Under spørsmålet med kobling mellom teori og praksis var målet vårt å finne ut om elevene hadde noen tanker om teorien i skolen og det de lærer i praksis på arbeidsplassene. Det fremkom hos en elev at han/hun mente han/hun fikk for lite opplæring i faget sitt. Eleven sa at lærerne snakket lite om praksisen og trodde ikke engang de sjekket loggene. Det kom frem at teorien hadde vært enklere å lære hvis den hadde vært mer knyttet opp mot praksisen, altså en kobling mellom teori og praksis. En elev hadde derimot sagt at det gikk bra i praksis, da teori og praksis stemte godt overens, selv om det syntes å være tilfeldig.

I tilbakemeldingene som ble gitt om refleksjon etter praksis sa en elev at faglærerne spør lite om hva man driver med i praksis. En annen fortalte at han/hun får noe tilbakemelding på arbeidsloggene. Dette kom frem fra en annen elev at lærerne av og til spør hva har gjort i praksis. En annen kommentar var at en elev føler at faglærer ikke er noe involvert i praksis i det hele tatt. Det virker bare som om de vil bli ferdig med boka. Det kommer frem at lokal veileder ofte er på besøk. En elev sa at han/hun trenger ikke så mye oppfølging fra lokal veileder så lenge det går bra i praksisen.

Oppsummert viser elevsamtalene at elevene oppfatter det som om faglærer har liten kontakt med instruktør i bedrift. Teori og praksis er ikke alltid sammenfallende og tilbakemeldinger på logg kan være noe mangelfull.

1.5. Begrepsavklaringer – deltakerne i prosjektet

I dette kapitlet forklarer jeg de ulike begrepene lokal veileder, programfagansvarlig yrkesfag, instruktør i bedrift og LOSA medarbeider. Det utdypes kort hvilke ansvarsområder de har i organisasjonen. Disse funksjonene og stillingene er viktige i det videre arbeidet i prosjektet. I tillegg har jeg valgt å si noe om kjennetegnene til LOSA elevene.

1.5.1. LOSA lokale veiledere

Lokale veiledere er kontaktlærere som er utdannede pedagoger og ansatt formelt i kommunene. Skoleåret 2011/2012 var det ni lokale veiledere totalt. En i hver av syv kommuner, og to i den største kommunen med 30 elever. Lokale veiledere har en stillingsressurs mellom 60-100 % avhengig av klasse størrelsen. Den lokale veilederen skal medvirke til å skape gode forhold og tillitsfullt samarbeid mellom alle involverte parter. Det vil si mellom skole og arbeidsliv og mellom skole og hjem. De har et viktig ledelses- og koordineringsarbeid i forhold til klassens pedagogiske virksomhet. Veilederen skal sammen med faglærerne sørge for hensiktsmessig utvalg av læreplanmål overfor elever som har behov for individuelle læreplaner. Når det gjelder oppfølging av bedrifter skal veileder besøke bedriftene jevnlig for å påse at alt fungerer som de skal når det gjelder elevenes rettigheter. Veileder har plikt til å melde fra til skolens ledelse om mangler i forhold til HMS og arbeidsmiljø. De skal så godt det lar seg gjøre følge opp elevene i den praktiske opplæringen på arbeidsplassen. De skal se til at arbeidsoppgavene som eleven får er tilfredsstillende i forhold til undervisningsopplegget og læreplanen. Lokal veileder har tradisjonelt sett vært på bedriftsbesøk hver uke elevene har vært i praksis.

1.5.2. LOSA programfagansvarlige yrkesfag

De enkelte programfagansvarlige i fagene SA, EL, TIP og HO har ansvar for det pedagogiske opplegget til yrkesfag klassen sin og den enkelte elev. Det er flere lærere som underviser i de ulike programfagene, men det er programfagansvarlig som har det overordnede ansvaret med opplæringen i bedrift. Programfagansvarlig skal skape god

kontakt mellom elev, skole, arbeidsliv og lokal veileder. De skal se til at arbeidsoppgavene i praksis er tilfredsstillende kvalitetsmessig i forhold til undervisningsopplegget og læreplanen. De har ansvar for at PtF blir gjennomført og at lokal læreplan i faget blir utarbeidet for hver enkelt elev. I arbeidsbeskrivelsen deres heter det blant annet at de skal besøke hver enkelt bedrift årlig, og dette skal gjøres ved skolestart senest medio september. Underveis i skoleåret skal det være kontakt med bedriften minst en gang pr. måned i form av epost eller telefon. Bedriften skal i denne kontakten ha løpende informasjon om arbeidsplaner, kompetansemål etc. LOSA programfagansvarlige vil heretter i rapporten bli omtalt som fagansvarlige.

1.5.3. LOSA instruktører i bedrift

Instruktører i bedrift har ansvar for å veilede elevene i praksisopplæringen. Disse personene er fagarbeidere; som helsefagarbeidere, barne- og ungdomsarbeidere, elektrikere, bilmekanikere og jobber både i privat og offentlige virksomheter. Det er krav om at instruktørene minimum skal ha fagbrev. Instruktør skal ha det daglige tilsynet med eleven i praksisperiodene og gi opplæring i praktisk arbeid, veiledning i læreplanmål og oppgaver som er beskrevet i samarbeid med fagansvarlig. Instruktør skal hjelpe eleven til å utvikle gode holdninger faget, til kollegene og selvsagt kunder og brukere. De skal ivareta nødvendige HMS-tiltak for eleven. Det skrives en avtale for hver enkelt elev knyttet opp mot en ansvarlig instruktør i bedriften.

1.5.4. LOSA administrasjonen

I LOSA administrasjonen er det i tillegg til avdelingsleder to stillinger som har hver sine ansvarsområder. De som for tiden innehar disse funksjonene er ikke pedagoger, men utdannet innenfor administrasjon, IKT og markedskommunikasjon. Den ene personen har vært med siden LOSA startet. Denne har ansvar for å utvikle og vedlikeholde læringsplattformen fronter, lyd/bilde studioene og annet IKT opplæringsverktøy som brukes i LOSA. Har også ansvar for fagdokumentasjonen. Den andre personen har ansvar for oppfølging av bedrifter; derunder kontrakter og arrangere samlinger. Skal i tillegg være skolens representant ut mot bedriftene i samarbeid med de fagansvarlige.

1.5.5. LOSA elever

Elevene på Vg1 yrkesfag bor i åtte kommuner i Finnmark. Elevantallet skoleåret 2011/2012 er 46 elever. Elevene er fordelt på TIP (18), HO (15) og EL (9), SA (3). Når det gjelder gjennomsnittlig inntakspoeng har LOSA elevene ligget på samme nivå som ved hovedskolen. Historisk sett har det vært ett høyere gjennomsnitt, ca. 15-20 % av elever på LOSA som har hatt særskilt opplæringstilbud. De fleste LOSA elever bor hjemme hos sine foresatte.

1.6. Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet forklart bakgrunnen for hvorfor prosjektet kom i gang. Elevene har siden oppstarten av LOSA gitt tilbakemeldinger til lærerne at de liker at LOSA opplæringen har praksis i bedrift, og at det er meningsfylt å få lære av erfarne instruktører. Dette vet vi med sikkerhet ut i fra alle elevsamtaler som er foretatt hvert år.

Det viste seg at det kom frem ulike innspill fra elevene i elevsamtalene høsten 2011 som pekte i motsatt retningen med behov for en styrking og utvikling av praksis opplæringen. Det er fremdeles noen svakheter når det gjelder teori og praksis delen, og elevene føler at lærer ikke tar hensyn til det de har lært i praksis. Elevenes læring i bedrift må verdsettes og knyttes opp mot teori. Elevene får tildelt ukeplaner i teoriukene, men det kan synes som om at praksisukene på en måte er ett "hull". Veilederne i kommunene har nevnt at instruktører i bedrift sier de ikke vet hva elevene gjør på skolen i teoriukene. Utfordringen blir hvordan vi kan minske dette gapet og få en mer helhetlig opplæring.

Jeg valgte på slutten av kapitlet å gi en begrepsforklaring på de ulike stillingsfunksjonene til deltakerne i prosjektet. Dette fordi disse funksjonene er viktige i vårt videre arbeid.

1.7. Rapportens oppbygging

Kapitel en omhandler prosjektets problemstilling og min for forståelse.

I kapitel to gis det en beskrivelse av nåsituasjonen, og viser hvordan LOSA opplæringen er bygd opp. Dette er forklart med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen.

I kapitel tre er det skissert en grovplan for prosjektet med våre mål, hva innholdet i prosjektet skal være, bruk av metoder, rammefaktorer og til slutt hvordan vi skal evaluere prosjektet.

I kapitel fire belyses opplæringens formål jfr. læreplanverket. Det er valgt ut ulike teori innenfor mesterlæreprinsippene som jeg mener vår opplæring kan forankres i. Til slutt i kapitlet utdyper jeg organisasjonslæring og lærende organisasjoner.

I kapitel fem beskrives forskningsdesignet. Jeg har beskrevet de to ulike retningene i aksjonsforskning som er inspirasjonen for vårt prosjekt, samt gitt en beskrivelse av de forskjellige metodene som benyttes i prosjektet. Kapitlet avsluttes med hermeneutiske perspektiver og etisk refleksjon.

Aksjonene i prosjektet er presentert i kapitlene seks til ti. De ulike aksjonene blir beskrevet med hensikt og planlegging, gjennomføring, refleksjon og en oppsummering med drøfting.

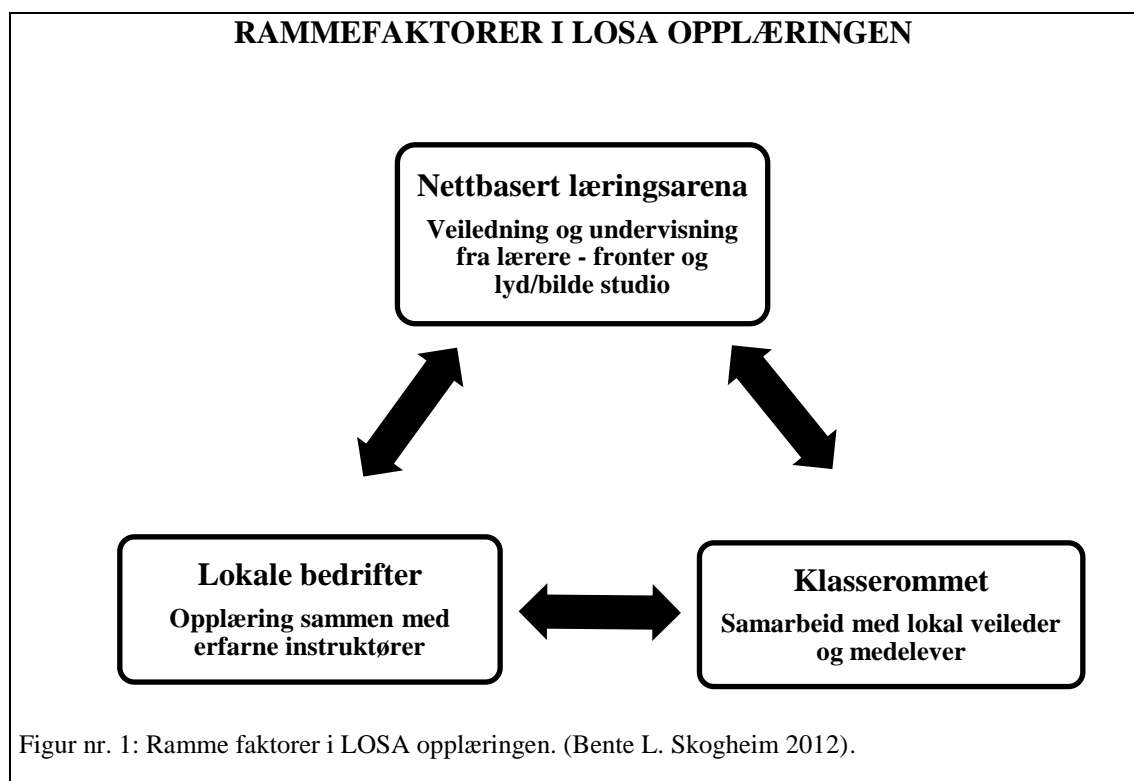
Rapporten avsluttes med siste kapitel elleve som viser fokusområdene som fremkom og en oppsummerende drøfting av disse. Jeg vil også oppsummere erfaringene med å gjøre et aksjonsforskningsprosjekt.

2. LOSA tilbudet sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen

I dette kapitlet beskrives LOSA sin pedagogiske plattform med bakgrunn i den didaktiske relasjonsmodellen utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978) hentet fra Lyngsnes og Rismark (Lyngsnes & Rismark, 2006 s. 75) og Hiim og Hippe sin modell for yrkesfagene (Hiim & Hippe, 2001). Modellen viser en sammenheng i opplæringen med elementer som innhold og mål, rammefaktorer, læreprosessen, elevforutsetninger og vurdering. Målet med denne beskrivelsen er å gi ett bilde på hvordan LOSA opplæringen er tilrettelagt og organisert. Det vi ideelt sett hvordan vi ser for oss at vår opplæringsmodell skal være.

2.1. Opplæringens rammefaktorer

Rammefaktorer i skolen og undervisningen kan bestå av mange elementer som for eksempel læreplaner, timeplaner, utstyr, innholds valg i de forskjellige fagene, lokalmiljøet etc. (Hiim & Hippe, 2009 s.136). LOSA er distribuert opplæring som foregår over tre ulike opplærings arena; nettbasert læringsarena, opplæring i bedrifter og undervisning i skolen.



Figuren viser hvordan rammefaktorene er sett i forhold til organiseringen av LOSA tilbudet. Modellen er basert på distribuert opplæring i form av nettundervisning over lyd/bilde studio og fronter, opplæring i bedrifter og egen studie i klasserommene med teorioppgaver.

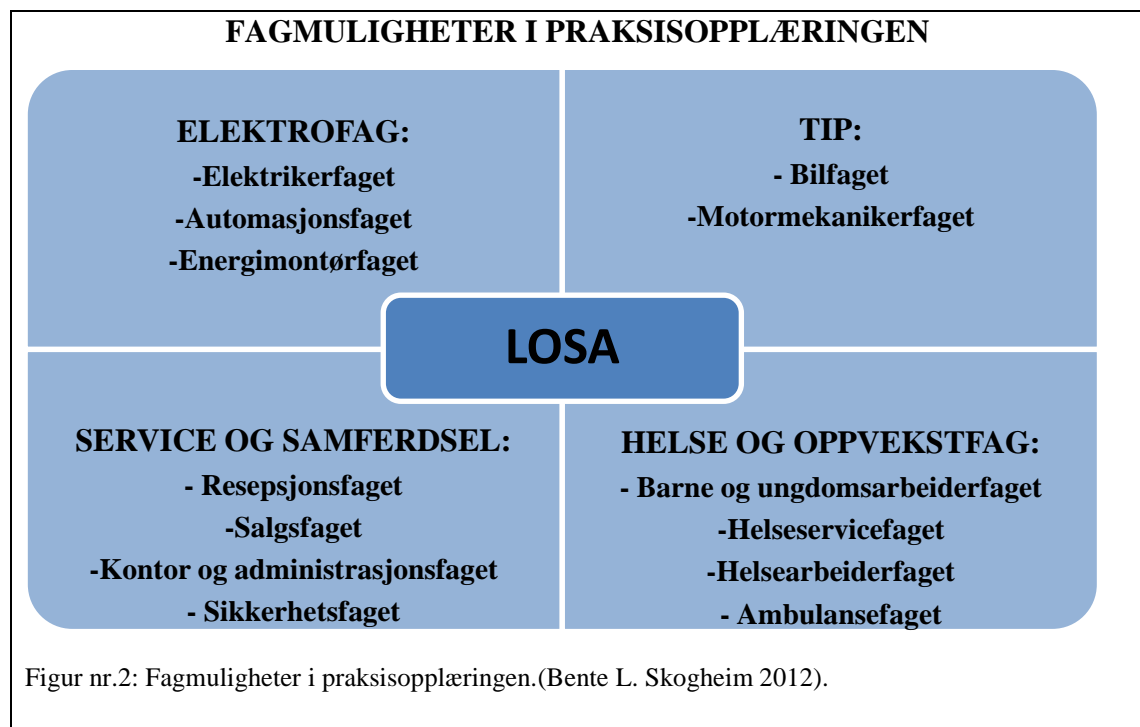
Rammefaktorene i fag- og timefordelingen er fastsatt i LK06. I yrkesfaglige programområder på Vg1 har 477 årstimer i programfag og 168 år timer i PtF, totalt 645 årstimer (Kunnskapsdepartement, 2008 Rundskriv F-12/20). Mengden på opplæringen i bedrift for våre elever er ca. 510 årstimer. Opplæringen er organisert ved at elevene er i praksis annenhver uke i alle oddetallsuker hele skoleåret. Praksisen starter i uke 39 og elevene jobber vanlig arbeidstid, 7,5 timer pr. dag mandager til torsdager.

I forhold til organiseringen av teori undervisningen har kommunene to eller flere lyd/bilde studioer til disposisjon, slik at programfag lærerne kan ha undervisning parallelt. Når elevene har sine teoriuker er fellesfagene doblet opp. Det gis undervisning i fellesfag fra skolestart på morgenen til lunsj i fellesfag, og i programfag etter lunsj.

En rammefaktor skolen må forholde seg til er Finnmark fylkeskommune sin utarbeidede «Lokal læreplan i Prosjekt til Fordypning» som er lik for alle skoler. I organiseringen av PtF i LOSA har elevene tre uker i høst og tre uker i vårterminen der det bare skal jobbes med PtF mål i praksisoppholdet.

I programfagene har LOSA faglærerne fritt spillerom til å utforme sin egen metode når det gjelder praksisopplæringen. Dette gjelder både i forhold til bedriftsopplæringen og den distribuerte opplæringen via fronter og lyd/bilde. Lokal læreplan i programfagene er utarbeidet i alle fag. Det utarbeides også terminplaner to ganger i skoleåret i hvert av fagene. I alle yrkes fagene skal det være utarbeidet en mappe som elevene får utdelt ved skolestart og denne skal brukes aktivt i opplæringen i hele skoleåret. Noe av praksismappens innhold er blant annet personlige opplysninger, hva eleven skal arbeide med før han/hun drar i praksis, en sjekkliste med opplysninger som er viktig å vite. For eksempel hvem som er ansvarlig for hva på praksisplassen, veileders navn og telefonnummer og hvor man skal ringe hvis man blir syk. Elevens læreplan er vedlagt og det følger med tips om arbeidslivet; hvordan man møter sine nye kollegaer.

Det er begrensninger i hvilke fagområder elevene kan få opplæring i, på grunn av få og små bedrifter ute i kommunene. Under ser vi en fordeling på de ulike fagområder som tilbys:



Figuren viser hvilke valgmuligheter elevene har når de skal velge områder i praksis. Dette gjelder for opplæringen både i programfagene og i prosjekt til fordypning. Det er ikke praktisk mulig å tilby alle disse fagområdene i alle kommuner. Det er heller ikke vårt mål å gi elevene størst mulig utvalg i fagområder. Det vil bli forvirrende for elevene, og for kort tid på hvert sted. Det mest vanlige er to til tre forskjellige fagområder i løpet av skoleåret, som for eksempel på HO; ambulansefag, barne- og ungdomsarbeiderfaget og helsearbeiderfaget.

2.2. Målet med opplæringen

Elevene skal tilegne seg kunnskaper ut i fra læreplanverket og det innhold som er satt for det faget de har valgt. Når de er i praksis skal de sammen med instruktør koble arbeidet de gjør opp mot læreplanmålene.

I «prinsipper for opplæringa» står det beskrevet at skolen og bedriftene skal:

- Gi alle elevar og lærlingar/lærekanidater like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre

- Stimulere lærelyst, evne til å halde ut og nyfikkne blant elevane og lærlingane/lærekandidatane
- Stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle eigne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking
- Stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking (www.udir.no, 2012) .

Prinsippene skal ligge til grunn for vårt arbeid. Det elevene skal lære er i læreplanene formulert som læringsmål. Det er ulikheter når det gjelder valg av produktmål eller prosessmål. Med produktmål menes det hva elevene skal kunne etter endt opplæring, i motsetning til prosessmål som sier hva elevene skal gjøre, arbeide eller oppleve (Hiim & Hippe, 2009).

Sett ut i fra et systemperspektiv er organiseringen av opplæringen på LOSA noe forskjellig fra ordinære skoler, selv om innholdet i opplæringen følger de samme kravene i læreplanverket. Innholdet i teoridelen er organisert ved at det utarbeides to ukers planer som blir lagt ut på fronter mandager i partallsukene når elevene er på skolen. Elevene har to ukers frist på arbeidskravene, det vil si skoleuken pluss arbeidsuken. Ukeplanene inneholder oppgaver knyttet til kompetansemålene.

Målet med opplæringen i praksis er at elevene skal delta i den daglige virksomheten sammen med en instruktør. Opplæringen skal være basert på praktiske arbeidsoppgaver. Dette kan relateres til det som tidligere fremkom i «Prinsipper for opplæringa» der det heter at eleven skal få muligheter til å utvikle sitt talent i samarbeid med andre (www.udir.no, 2012). Eleven skal prøve ut maskiner og utstyr, være med å produsere varer eller tjenester, være i samhandling med kunder eller brukere, og lære seg å samarbeide med kolleger. Kompetansemålene og læringsmålene danner grunnlaget for det elevene skal lære i praksis. Det er derfor viktig at de er så konkret som mulig. Her vises ett eksempel på ett kompetansemål omgjort til læringsmål i faget kommunikasjon og samhandling i Helse og oppvekstfag:

Kommunisere med ulike brukarar ut frå deira behov og modningsnivå:

- Kunne snakke med beboerne/ brukerne slik at du ikke støter noen.
- Kunne snakke med de ulike gruppene på arbeidsplassen og kjenne forskjellen på de ulike måtene å kommunisere på.
- Kommunisere med brukere/beboere med ulik kommunikasjonssevne.
- Vise forståelse og ferdigheter for hvordan man kommuniserer med de ulike gruppene.
- Vise kunnskap om de ulike måtene å kommunisere på.

Dette eksemplet er hentet fra HO sin opplæringsbok som er utarbeidet for praksisopplæringen. I en slik oppgave tas det forutsetninger om at eleven mest sannsynligvis vil erfare noe om temaet kommunikasjon i praksisen sin. Det vil under elevenes tilbakemeldinger i aksjon tre bli vist hvordan elever har løst slike typer oppgaver.

2.3. Læreprosessen og innholdet i opplæringen

Når elevene har opplæring i bedrift skal de være med å gjøre virkelige og relevante arbeidsoppgaver. I starten vil det primært være observasjonspraksis og bli kjent med bedriften. Etter hvert er det ønskelig at eleven skal delta og «å gjøre». Elevene ruller på praksisstedene innenfor sitt programområde. I noen av programområdene som f.eks. HO og SA er det forholdsvis mange bedrifter å velge imellom. Da kan elevene ha opplæring i fire til fem uker på ett sted, før de skifter arbeidsplass. Innen EL og TIP er det færre bedrifter. I de tilfellene har elevene praksis i en bedrift første termin og i en annen den andre terminen. Det er svært sjelden at en elev har praksis bare på en enkelt bedrift.

Jeg trekker igjen frem «Prinsipp for opplæringen» hvor det heter at «lærer og instruktører skal stå frem som tydelige ledere og forbilder for barn og unge» (www.udir.no, 2012). Det betyr at lærer og instruktør skal både lede og veilede elevene. Instruktør skal ha daglig tilsyn med eleven i praksisperiodene og som oftest har de bare en elev å forholde seg til. I starten er det viktig å bli kjent med eleven og avklare hva

slags rolle eleven skal ha i arbeidet. Opplæring gis i praktisk arbeid og veiledning i læreplanmål. Elev og instruktør kan bruke praksismappen som utgangspunkt for å planlegge hver praksisuke. Skolen anbefaler at man har planlagt hva som skal skje i praksisukene på forhånd slik at elev og instruktører er noenlunde forberedt.

I forkant av opplæring i bedrift har alle elevene en uke samling ved hovedskolen, der fokus er forberedelse til praksis. Blant annet skal alle HO elevene gjennom førstehjelpskurs og TIP elevene skal ha et sikkerhetskurs i bruk av maskiner og verktøy. Før eleven drar ut i praksis skal de sammen med lærer velge praksissted (område). Elevene skal få en presisering av læreplanmålene som er i tråd med praksis stedet de har valgt. De skal finne ut hvordan de skal oppnå målene og hvilken teori de må kunne for å gjennomføre de ulike læreplanmålene. Elevene får mappen som de skal jobbe med i praksis og oppgavene der skal i størst mulig grad være tilpasset den enkelte arbeidsplass. Det kan i noen fag være vanskelig å gi teoriundervisning på forhånd før elevene skal i praksis. Dette fordi bedriftene har ulike oppdrag, og det ikke bestandig man vet hva disse oppdragene går ut på.

2.4. Elevenes læreforutsetninger, interesser og medvirkning

I elevgruppene er det alltid elever med ulike forutsetninger. Det betyr at det både er sterke elever, og noen elever som har behov for støtte og hjelp. Lokale veiledere jobber tett opp mot instruktørene for at alle elever skal få prøvd seg i bedriften, slik at ikke bare de «flinkeste» elevene velges ut. Målet er at alle elever skal få mulighet til å ha opplæring på de praksisplasser de selv ønsker. Jeg siterer Sund (2004) som sier det er «nødvendig å forankre opplæringen i elevenes interesser» (Nilsen & Sund, 2008), noe som jeg sier meg enig i.

Alle faglærere på yrkesfag gjennomfører en samtale med eleven ved starten av skoleåret for å kartlegge interessene. Da får de vite mer nøyaktig hvilke områder elevene ønsker å ta videre utdanning i, for eksempel på SA; interesse for reiseliv eller vekterfag osv. Elevene får tidlig informasjon om hvilke bedrifter de kan velge mellom til praksisperiodene, og får lov til å komme med ønsker hvor de kunne tenkt seg å ha praksis. Elevene har forholdsvis stor påvirkningskraft til selv å velge praksis sted. De har også muligheter til å velge om de vil gå dagskift eller kveldsskift der det er aktuelt.

I forhold til elevmedvirkning ønsker skolen at eleven skal være med å ta beslutning både for sin egen og medelevers læring. Dette gjelder både oppnåelse av egen kompetanse, samt faglig og sosial vurdering av sin egen læring. Eleven skal medvirke i vurderingen av seg selv, og dette vil jeg komme tilbake til i neste kapitel. Derfor er introduksjon av elevmedvirkning ett viktig tema i starten av skoleåret. Eleven skal kunne se sammenheng mellom det de skal gjøre i praksis, opp mot teorien i faget. Det å medvirke til å vurdere eget arbeid kan føre til økt motivasjon.

Utfordringen for eleven blir å begrunne utførelsen av arbeidsoppgavene de gjør. Det skal skrives en avsluttende logg hver fredag etter endt arbeidsuke. I loggen skal de gi en beskrivelse av arbeidsdagen, hva som var bra og ikke så bra, hva eleven lærte og hva han vil lære mer om. Hensikten med loggen er at eleven skal huske det de har lært og erfart i bedriften i løpet av arbeidsuken. Eleven skal opprette ett område som heter “Min loggbok” på sin PC. Ideelt sett skal loggen være grunnlag for drøfting i de ukene elevene har undervisning med faglærer.

2.5. Vurdering av elevene

Vår dokumentasjon og vurdering av elevene i LOSA foregår som følger:

- Veiledning og observasjon av instruktør i bedrift
- Egenvurdering i form av loggskrivning
- Dialog med lærer om loggene
- Mappe og ukesoppgaver i teori og undervisning på studio
- Refleksjonsnotat hvert semester
- Egenvurdering i PtF

Ifølge forskrift §3 i Opplæringsloven har elevene krav på underveisvurdering, halvårsvurdering og sluttvurdering i fagene (Stette, 2010). Underveisvurderingen kan være både skriftlig og muntlig og kan skje som dialog mellom lærer og elev. Halvårsvurdering gis etter første termin og sluttvurdering etter andre termin. Metoder som brukes i vurderingsarbeidet kan ifølge Nilsen og Sund være observasjon, dialog eller analyse og vurdering av skriftlig dokumentasjon (Nilsen & Sund, 2008).

I starten av LOSA prosjektet ble det laget felles vurderingskriterier for praksisen (se under) og disse er ikke blitt revidert siden. Kjennetegnene på vurdering gis til instruktørene ved skolestart og de må ha tenkt over hvilket nivå eleven er på til samtalen med lærer.

VURDERINGSKRITERIER I PRAKSIS			
	Laveste nivå Karakter 1 – 2	Mellomste nivå Karakter 3 – 4	Høyeste nivå Karakter 5 – 6
Kompetanse	Reprodusere	Bruke	Vurdere og reflektere
Kunnskaper og ferdigheter	<p>Eleven ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • løser enkle oppgaver på egen hånd • løser sammensatte oppgaver med mye oppfølging • kobler oppgaven dårlig til teori • arbeider lite selvstendig • viser liten eller overfladisk kunnskap • utfører bare pålagte oppgaver • viser lite initiativ i praksis • kobler dårlig teori og praksis 	<p>Eleven skal...</p> <ul style="list-style-type: none"> • løse de fleste oppgaver på egen hånd • løse sammensatte oppgaver delvis alene • kunne tolke og forstå oppgaver • kunne bruke sin kunnskap praktisk • utføre pålagt oppgaver • arbeide nokså selvstendig • se sammenhenger mellom teori og praksis • kunne bruke noe initiativ i praksis • kunne se sammenhenger mellom ulike oppgaver i praksis 	<p>Eleven klarer å.....</p> <ul style="list-style-type: none"> • løse alle oppgaver selvstendig • drøfte ulike sider av praksisfeltet • reflektere og begrunne sitt standpunkt • ta bevisste valg i praksis • avgjøre ut fra sin egen kunnskap • vurdere oppgaver eller problemstilling fra ulike sider • improvisere oppgaveløsning ut fra kunnskap • arbeide meget selvstendig • kan tilrettelegge sitt eget arbeid • ta initiativ til praktisk arbeid

Figur nr. 3: Vurderingskriter i praksis. (Bente L. Skogheim, 2013)

Skolen ønsker at vurderingen i samråd med instruktører skal utføres jevnlig og systematisk. I dialogene er det viktig å ha fokus på ferdighetene til elevene, det vil si hvordan elevene utfører arbeidsoppgaver i praksis, hvordan kunnskapen om faget er, hvordan elevene forstår faget og ikke minst hvordan elevenes holdninger til faget er.

Loggen og samtale i etterkant av praksis er med å danne grunnlaget for lærernes vurdering fra praksisoppholdet. Loggene gis med vurdering bestått/ikke bestått. Samtalen mellom elev og lærer fungerer som en underveisvurdering og den bør skje regelmessig og fast. I tillegg til dialog om logg vurderes læringsmålene ved skriftlige/praktiske mappeoppgaver som det tidligere ble vist eksempler på.

Disse oppgavene gis det karakterer på. Lærerne har undervisning med elevene på lyd/bilde studio eller skype, og gjør vurdering ut i fra den muntlige aktiviteten. Instruktørene skal gi opplæring i praktisk arbeid og veiledning i læreplanmålene. De skal veilede eleven til å utvikle gode holdninger til faget, samarbeide med andre medarbeidere, og selvsagt med kunder og brukere. Lærerne er ikke med i den daglige driften i praksis, og må stole på instruktørenes vurdering av eleven. Tillitsforholdet mellom de to partene må derfor være godt. Det er ikke satt noen krav eller føringer til at instruktørene skal foreta systematiske vurderingssamtaler med elevene, og det bør foretas etter at hvert praksisopphold er avsluttet eller til avslutningen av terminene.

Som jeg var kort innom i kapitel 2.4 skal elevene vurdere sitt eget arbeid. Ifølge opplæringsloven, forskrift §3-12 er det fastslått at elever selv skal bidra aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og eget faglige utvalg (Stette, 2010). I elevenes eget vurderingsarbeid benyttes som det tidligere ble nevnt arbeids logger. Elevene får i tillegg oppgave å lage en rapport, et såkalt refleksjonsnotat i slutten av hvert semester med dokumentasjon av den helhetlige læringen. I denne kan det inngå for eksempel: tekst, bilder, illustrasjoner, film eller lignende. Eksempler er at elevene på SA får i oppgave å skrive refleksjonsnotat med konkretisering av hvilke arbeidsoppgaver de har hatt i praksis, hvordan de selv ser på læreprosessen, erfaringer fra loggskrivningen, hvordan de har samarbeidet med instruktør og kollegaer osv. I HO ligger noen av de samme kriteriene som SA til grunn for refleksjonsnotatet. HO eleven skal reflektere hvilken erfaring og læring hun oppnådde i forhold til kompetansemålene det var valgt å jobbe med i praksis, hva eleven var fornøyd med i praksisoppholdet, om gjennomføringen gikk som planlagt og hvis ikke; hva gikk galt og hvorfor. I tillegg skal eleven tenke over hva hun kunne gjort annerledes og om erfaringen fra praksisen vil påvirke videre utdanningsvalg. Til slutt skal eleven gi en teoretisk forklaring på de valgte målene, det vil si forklare målet med teori og egne erfaringer.

LOSA elevene skal få tilbud å vurdere medelevers oppgaver. Dette virker det som om mange elever synes er vanskelig. Skolen har ikke vært god nok til å legge til rette for «hverandre vurderingen» av elevene, og det praktiseres forskjellig fra fag til fag. I faget PtF er det lokal læreplan som danner grunnlaget for egenvurderingen. Elevene skal konkretisere de valgte læreplanmålene fra Vg3 faget. Instruktør i bedrift og fagansvarlig er med på å veilede elevene i dette arbeidet.

Eleven får i PtF faget oppgave med å lage sine egne vurderingskriterier. Her vises ett eksempel fra en elev på service og samferdsel som har valgt å fordype seg i Vg3

Salgsfaget:

Samarbeid og Service

- Hvordan jeg som person er mot kunder og kolleger
- Hvordan jeg tar imot veiledning

Praksisfeltet

- Hvordan jeg klarer å få frem de ulike sidene ved praksisfeltet i oppgaven
- Kunne få frem noe om de ulike kodene i arbeidslivet

Initiativ og selvstendighet

- Hvordan jeg selv tar initiativ til å arbeide og lære nye ting
- Hvor selvstendig jeg er i arbeidet med prosjektet
- Hvordan jeg klarer å avgjøre og skrive ut fra egen kunnskap

Arbeidsutførelse og innhold i prosjektet

- Selve resultatet av prosjektet (rapport, layout, kreativitet; bruk av bilder, dokumenter, film)
- Hvordan har jeg knyttet teori og praksis sammen, faglig relevans
- Hvordan jeg har vurdert og planlagt mitt eget arbeid underveis i prosessen

Hensikten med å gjøre egenvurdering av eget arbeid er at eleven selv kan være med å påvirke sin egen læring. Dette kan føre til økt motivasjon. Rapporten som elevene skal levere i etterkant er bygd opp etter mal fra læreboken «Prosjekt til fordypning» av Kyrre Romuld som alle elever får ved skolestart (Romuld, 2007).

2.6. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forklart LOSA opplæringen sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen ved at våre rammer og føringer for opplæringen ble synliggjort.

Målet med opplæringen er å gi god vekselopplæring i skolen og i bedrifter. Elevene har opplæring i bedriftene annenhver uke gjennom hele skoleåret. Læreprosessen i bedrift foregår ved at elevene får praktisk opplæring i kompetansemålene. Innholdet i opplæringen følger LK06 (Kunnskapsdepartement, 2008) men organiseringen er noe annerledes enn i ordinær skole. Det kreves en mer systematisk planlegging og vurdering siden en stor del av opplæringen skjer i bedrift.

I vurderingsarbeidet stiller LOSA modellen store krav til elevene ved at det er forholdsvis mye skriftlig produksjon i form av logger, innleveringer og refleksjonsnotat. Målet vårt er å få til en helhetlig opplæring med fokus på at praksisdelen skal integreres inn i teoridelen.

3. Grovplan for prosjektet

I dette kapitlet introduseres aksjonsforskningen ved å vise en grovplan av prosjektet. Det vil bli en nærmere utdypning av metoden, de ulike retningene innenfor metoden og innsamling av data i kapitel fem.

3.1. Målet med vårt prosjekt

Problemstillingen vår inneholder elementer om at skolen og bedriftene skal samarbeide om å legge til rette og utvikle en helhetlig praksisopplæring. Vårt mål er å få til god læring for våre elever på arbeidsplassene. Hva som eventuelt blir interesseområder og tiltak det bør jobbes med videre vil forhåpentligvis komme frem i løpet av prosessen. Forutsetningene for at prosjektet skal lykkes, ligger i engasjementet og kunnskapene til alle deltakerne.

3.2. Prosjektdeltakernes læreforutsetninger

Lærerkollegiet har gode forutsetninger for å kunne bidra med gode argumenter og ideer. De er motiverte til å jobbe med prosjektet, og de kjenner organiseringen av LOSA godt. Alle har flere års erfaring med opplæringstilbudet, og er erfarne pedagoger. Instruktørene i bedrift er faglærte innenfor sine fagfelt. Noen har fagbrev samt høyere utdanning som fagskole eller høgskole. De har og gode forutsetninger for å delta i prosjektet og kunne bidra i dialogen. Når det gjelder elevene er nok deres motivasjon for å bidra noe annerledes enn de andre deltakerne i gruppen. Bakgrunn og alder til elevene er forholdsvis likt. Det vil ikke foretas noen differensiering eller utvelgelse blant elevgruppene, alle skal få muligheter til å delta.

3.3. Innhold og arbeidsmetoder i prosjektet

I prosjektet benyttes aksjonsforskning som metode. For å vise hvordan aksjonsforskningen er forskningsbasert bør man sette opp en grovplan for fremdriften av prosjektet (McNiff & Whitehead, 2009). En utdypning av metoden blir forklart nærmere i kapitel fem. Administrasjonen laget et utkast til grovplan for oppstarten av prosjektet, og rammen var satt til å gjelde skoleåret 2011/2012. Den første aksjonen ble bestemt av oss med oppstart og dato. De neste aksjonene kom som en avslutning av forrige aksjon og ble bestemt av deltakerne selv. Deltakerne fra lærerkollegiet fikk en innføring i hva aksjonsforskning dreide seg om. Målet med å bruke metoden var å

involvere alle parter i forskningen, det vil si at lærere, lokale veiledere, bedriftsinstruktører og elever. Alle skulle få komme med sine innspill, forslag og ideer til utvikling. De ulike datainnsamlingsmetodene som ble benyttet i de ulike aksjonene ble valgt underveis. Prosjektet hadde som mål å være en demokratisk prosess der de involverte partene kom frem med egne ideer og forslag hvordan vi skulle jobbe oss fremover.

3.4. Rammefaktorer for prosjektet

Med rammefaktorer i dette tilfelle menes tid til å møtes og de økonomiske rammene for prosjektet. Prosjektet ble gjennomført skoleåret 2011/2012. I timeplanen er det satt av en time pr uke for møter til LOSA kollegiet. En del av disse timene ble brukt til arbeidet med prosjektet. I og med at det var budsjettert med økonomiske midler til samling for skolen og bedriftene, hadde vi ramme for å kunne avholde møte over to dager. Møtet med bedriftene i aksjon to ble planlagt å gjennomføres i en uke som elevene hadde praksis. Det medførte at noen av elevene måtte forholde seg til andre personer i fravær av deres instruktører.

3.5. Evaluering av prosjektet

Vi ønsker at prosjektet skal være en prosess med samhandling, for på den måten kommer frem til nye ideer og løsninger. Det legges ikke noen føringer i form av spørsmål for å få inn data. Det skal være en åpen dialog, og alle skal få meddele sine tanker. Det blir gjort evaluering med deltakerne etter hver aksjon, samt at det som er blitt drøftet i foregående aksjon blir gjentatt i den neste. Dette for å sikre at det som fremkommer i dialogene faktisk er problemområdene. Avslutningen av prosjektet skal skje på slutten av skoleåret 2012, der vi i fellesskap avgjør hva det videre arbeidet bør rette fokus mot.

Jeg vil avslutte dette kapitlet med å vise en oversikt for når i skoleåret aksjonene ble foretatt, hvem deltakerne var og hvordan vi jobbet med å fremskaffe datamateriale.

GROVPLAN FOR PROSJEKTET

Tidsperiode	Arbeidsmetoder	Hvordan samle inn data
November 2011	Aksjon 1 – Dialogmøter 2 deler: Avklaring om prosjektets innhold og deltagelse blant de fagansvarlige og lokale veiledere. Få medarbeiderne involvert i arbeidet av prosjekt samarbeid Skole – Arbeidsliv	Logg og referat fra møtene
Desember 2011/ Januar 2012	Aksjon 2 – Dialogsamling 2 deler: Dialog møte med fagansvarlige og lokale veiledere. Diskusjon i plenum og arbeid i grupper om problemstillingen.	Workshop Logg, plansjer, bilder
Februar/mars 2012	Aksjon 3 – Work shop og elevarbeider: Møte med elever på yrkesfag for på nytt å få deres erfaringer med praksis. Elevarbeider	Workshop Logg, plansjer, bilder Eksempel på elevarbeider
April 2012	Aksjon 4 - Dialogmøte: Dialogmøte med fagansvarlige	Workshop Logg, plansjer, bilder
Juni 2012	Aksjon 5 - Dialogmøte: Dialog og refleksjons møte med alle LOSA ansatte. Felles refleksjon over prosjektet og fremtidige utfordringer og løsninger.	Referat og logg

Figur nr. 4: Grovplan for prosjektet. (Bente L. Skogheim, 2012)

4. Teoretiske perspektiver i fag- og yrkesopplæringen

I dette kapitlet trekker jeg frem ulike teoretiske perspektiv som har relevans for vår opplæring i LOSA. Problemet vårt tar utgangspunkt i at skolen og arbeidslivet i samarbeid skal legge til rette og utvikle praksisopplæringen.

I første del av kapitlet omhandler opplæringens formål jfr. Læreplanverket og offentlige publikasjoner. Deretter kommer jeg inn på begrepene yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap, og hvordan disse begrepene knyttes opp mot vår praksis. Jeg utdyper ulike elementer som har betydning ut i fra mesterlæreprinsippene. Jeg har i tillegg valgt å si noe om refleksjon og hvilken betydning det har for elevenes læring, samt hvilken betydning veiledning har for læringen. Til slutt omtaler jeg temaet organisasjonslæring som danner grunnlaget for teamarbeidet som skal gjøres i prosjektet. Dette har jeg valgt fordi det viser betydningen av samhandling og deltakelse i organisasjonsutviklingen.

4.1. Ulike styringsdokumenter som vektlegger opplæring i arbeidslivet

Den allmenne oppfatning er at elever på yrkesfag har liten kontakt med praksisfeltet de to første årene på videregående skole. Slik jeg har oppfattet det er det flere og flere skoler i Finnmark som tilstreber seg på å ha god kontakt med næringslivet. Dette gjelder spesielt i forhold faget PtF. I Finnmark har de åtte videregående skolene to til fire uker praksis på Vg1 og tre til fem uker på Vg2. I Kunnskapsløftet sine ulike læreplaner og i stortingsmeldinger blir det oppfordret til mer samarbeid mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagene.

Samarbeidet med bedrifter er ikke regulert ved lov, men i NOU Fagopplæring for framtida 2008:18 – 2008 sies det følgende om elevenes deltakelse i arbeidslivet: «Elevene skal få innsyn i bredden i vårt arbeidsliv, og de skal gis kunnskaper og ferdigheter for aktiv deltakelse i det». Det heter videre at «fag- og yrkesopplæringen har ikke bare som mål å rekruttere til næringslivet, men også være en integrert del av grunnopplæringen» (NOU, 2008:18)

I læreplanen for Helse og oppvekstfag fremkommer det at opplæring skal foregå praksisnært og tverrfaglig, at programfagene skal gi elevene en plattform for videre yrkesvalg og legge til rette for utvikling av faglig forståelse gjennom kunnskap, refleksjon, etisk bevisstgjøring, respekt og toleranse (www.udir.no, 2006a). Dette kan

selvsagt tolkes med at praksisnært kan bety at opplæringen gis på verksteder i skolen, men god læring kan også oppnås ute i samhandling med arbeidslivet.

Det er forholdsvis utradisjonelt å gi elever så mye praksis i bedrift som vi gjør. Dette gir elevene større muligheter for at opplæringen kan foregå praksisnært og variert.

Utviklingen de siste ti årene har gått i retning av at yrkesopplæringen har blitt mer teoretisert og har fjernet seg mye fra den gamle håndverkstradisjonen med mester og lærling. I Stortingsmelding nr. 44:2009 fastslås det at «skolene har stort handlingsrom når det gjelder valg av metoder og arbeidsmåter[.....]Samarbeid med lokal næringsliv kan gi impulser og muligheter for gode og virkelighetsnære arbeidsmåter i opplæringen» (Meld. St. 44 (2008-2009), 2009). Dette synliggjør at det er handlingsrom for andre former for opplæring enn i ordinære klasser.

I «Prinsipp for opplæringa» heter det at «godt samarbeid mellom skole og nærings- og arbeidsliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær, og gjennom det øke evnen og lysten til å lære» (www.udir.no, 2012). Motivasjon for læring er en viktig faktor. Ved at opplæringen tilbys vekselvis kan det føre til at elevene synes det gir variasjon og at det er en meningsfull opplæring.

Stortingsmelding 20 – «På rett vei» ble ferdigstilt i mars 2013. Der fastholder Kunnskapsdepartementet fortsatt at fag- og yrkesopplæringen har to opplæringsarenaer som til sammen skal bidra til opplæring fram til fag- eller svennebrev i bedrift og skole. Dette krever godt samarbeid mellom utdanningsmyndighetene og arbeidslivet på nasjonalt og fylkeskommunalt nivå, samt ved den enkelte skole. (Meld.St. 20 (2012-2013), 2013).

4.2. Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse

Jeg vil starte med å utdype det generelle læringsbegrepet. Læring skal føre til at vi utvikler nye kunnskaper, våre evner, ferdigheter og våre holdninger. Knud Illeris har i Tekster om læring innledet med at læreprosessen er ikke bare det å lære ett pensum, men også en livslang læring der «viten, forståelse, motivasjon, holdninger, følelser, kommunikasjon og sosialisering inngår som en helhet» (Illeris, 2000 s. 10). Hiim og Hippe støtter dette med å si at «læring er en individuell prosess hvor elevenes følelsesmessige drivkraft utgjør mye. Det skjer ingen god læring hvis elevene føler motvilje og ubehag» (Hiim & Hippe, 2006 s.30). Disse tankene mener jeg er

interessante, og det kan tyde på at både følelser og det sosiale aspektet har stor betydning for læreprosessen, i tillegg til handlinger og ferdigheter.

Den yrkesfaglige læringstradisjonen er beskrevet av Nilsen og Sund det ved at ”en går fra det spesielle til det generelle, fra det praktiske til det teoretiske og fra det konkrete til det abstrakte og at utgangspunktet for kunnskapsutvikling er opplevelse og erfaring» (Nilsen & Sund, 2008). Det vil si at opplæringen er karakterisert ved å gjøre praktiske øvelser. Hiim og Hippe fastslår at kunnskapen er strukturert omkring arbeidsoppgaver (Hiim & Hippe, 2001).

Begrepet yrkeskunnskap kan snevert forklares som det man skal kunne for å kunne utøve yrket sitt. I dette ligger det både kunnskapen man får fra teori og fra praksis. I læreplanene er det mange teoretiske kompetansemål som elevene skal ha gjennomgått i løpet av skoleåret. Økte krav med teori i læreplanene gjør det vanskelig å ivareta yrkesopplæringens tradisjoner for læring gjennom arbeid og praktisk læring (Hiim & Hippe, 2001). Jeg si meg enig i at læring i yrkesfagene skjer gjennom å gjøre og å delta. Utfordringen til lærerne blir dermed å tilrettelegge for god praktisk læring, og samtidig ha med det teoretiske aspektet.

Det må skilles mellom begrepene yrkeskompetanse og yrkeskunnskap. Yrkeskompetanse er noe man oppnår. Begrepet kan forklares med at «yrkeskompetanse omfatter evnen til å utføre fagarbeid i et yrke og til å løse sammensatte utfordringer knyttet til enkelte arbeidsoppgaver eller yrkesutøvelsen som helhet» (Nilsen & Sund, 2008). I opplæring i praksis skal elevene lære ved hjelp av kompetansemålene som er nedfelt i faget. Kompetansen kan deles inn i nivåer; lav, middel og høyt nivå.

Elevene i grunnopplæringen skal ifølge LK06 også oppnå sosial og kulturell kompetanse. I Læringsplakaten «Prinsipper for opplæringa» heter det følgende:

For å utvikle den sosiale kompetansen til elevane skal skolen og lærebedrifta leggje til rette for at dei i arbeidet med faga og i verksemda elles får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthandtering. Elevane skal utvikle seg som sjølvstendige individ som vurderer konsekvensane av og tek ansvaret for eigne handlingar. Opplæringa skal medverke til å utvikle sosial

tilhøyrslø og meistring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritida
(www.udir.no, 2012)

I løpet av to år på skole og to år i lære skal eleven ha oppnådd den faglige kompetansen som er satt som mål i de enkelte fag. De ulike kompetansekategoriene kan ha ulik betydning innen de forskjellige fagområdene. Dette bringer meg over til begrepet didaktikken som betyr «hva som skal læres, hvordan det skal læres og hvorfor det skal læres».

4.3. Yrkesdidaktikk

I kapitel to ble det vist noen eksempler på hvordan opplæringen i LOSA kan planlegges didaktisk. Begrepet yrkesdidaktikk kan forklares som “praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av vurdering og læring med utgangspunkt i sentrale arbeidsoppgaver i yrket” (Hiim & Hippe, 2006 s.9). I den tradisjonelle opplæringen er det ofte kunnskap fra teori undervisning som er i hovedfokus. I yrkesopplæringen handler det om å «gjøre».

Kunnskap om yrkesdidaktikken er sentral for faglærerne som skal planlegge opplæringen ute i bedriftene. Det å organisere og planlegge for slik opplæring krever at man har gode kunnskaper om fagfeltet og om bedriftene elevene skal ha opplæring i. Det skal i praksisopplæringen legges vekt på at læringen skal foregå mest mulig ved at elevene skal gjøre praktiske oppgaver, samt at det skal være relevant og av faglig karakter. Elevene bør først gjøre arbeidsoppgaver i praksis for deretter å relatere kunnskapen opp mot teori i kompetansemålene, altså en induktiv læring. Oppgavene kan være både problemorienterte og opplevelsesorienterte. Læreplanmålene danner grunnlaget for opplæringen, og teori og praksis er selvsagt like viktige.

I Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere mener Hiim og Hippe at det ofte kan være relevansproblemer i yrkes- og profesjonsutdanningen. Med dette menes det at elevene på yrkesfagene ikke har så mange muligheter for å se relevansen mellom teori opp mot praksis når de ikke får delta i det praktiske liv (Hiim & Hippe, 2009). En vekselmodell med opplæring i skole og arbeidsliv kan forhindre dette, men det kreves at opplæringen legges godt til rette. De didaktiske prinsippene våre tar utgangspunkt i mester-lærling modellen. Den tar utgangspunkt i at eleven ser på mesterens utførelser,

for deretter å bli satt til å utføre enkel oppgaver. (Hiim & Hippe, 2009 s.28). Jeg vil utdype mesterlærertradisjonene, læring i praksisfellesskap og mesterens betydning for elevens læring i bedrift i neste kapittel.

4.4. Mesterlærertradisjonen

Mesterlære stammer fra mester laugenes virksomhet i Tyskland fra 1100-tallet og forbindes ofte med yrkesopplæringen. I mesterlæreprinsippet er hensikten mer rettet mot at man ikke skal lære seg å sy, men å bli skredder (Hiim & Hippe, 2001).

Mesterlære tar utgangspunkt i håndverklaugenes mesterlære og defineres som «utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og forholdets varighet og betingelser» (K. Nielsen, Kvale, & Bureid, 1999 s.18). Som jeg har vært inne på tidligere baserer de yrkespedagogiske prinsippene seg på at læring skjer gjennom handling, gjennom opplevelse, gjennom øvelse, analyse og refleksjon. I håndverksutdanningen i Danmark har vekselutdanningen en lang tradisjon. Det vil si at elever veksler mellom å være i praksis på arbeidsplass og inne til undervisning i videregående. Denne modellen er erstattet med den klassiske mesterlærertradisjonen (K. Nielsen et al., 1999 s.29). Dette ligner noe på vår opplæring. Våre elever skal i løpet av praksisopplæringen tilegne seg kunnskaper og kompetanse ved å følge en instruktør eller en såkalt mester. De skal etter hvert ta del i arbeidsoppgavene på lik linje med de andre ansatte.

Nielsen og Kvale (1993) inspirert av Lave og Wenger (1991) har utdypet mesterlære ved at det deles inn i fire hovedtrekk. Disse er deltakelse i ett praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling, redskaper og med kroppen og til slutt evaluering gjennom praksis (K. Nielsen et al., 1999 s.19). Lauvås og Handal har definert begrepet praksisfellesskap som «deltakelse i et faglig fellesskap i håndverksproduksjon.» (Lauvås & Handal, 2010 s.60). Kritikken til mesterlære er at den ofte er blitt betegnet som autoritær ved at mesterens ord alltid har vært rådende. Dette er nok i ferd med å endre seg. Mesterlæren er kommet mer inn i nyere tids opplæring fordi skolen ønsker en mer praktisk rettet opplæring for sine elever (K. Nielsen et al., 1999).

4.5. Læring i praksisfellesskaper

Som det ble nevnt ovenfor finnes det ulike former for utvikling av yrkeskunnskap ved bruk av mesterlære. Jeg vil her ta for meg mesterlære i ett praksisfellesskap. Læring i et

praksisfellesskap kan finne sted i en «sosial organisasjon og i sin tradisjonelle form som et faglig fellesskap i en håndverks produksjon» (K. Nielsen et al., 1999 s.19). Dette kan utdypes ved hjelp av Dreyfus og Dreyfus (1986) sin modell for tilegnelse og Lave og Wenger (2009) sin teori om situert læring og legitim perifer deltakelse. Eksempler på våre elever som er etablerte i praksisfellesskap med røtter i mesterlære er TIP og EL elever. De får opplæring ved bilverksteder eller installasjonsbedrifter. Nielsen og Kvale fremhever at på slike steder vokser den nyankomne inn i en kultur ved å lære seg kulturen og sjargongen (K. Nielsen et al., 1999).

Hvis en ser kunnskapsbegrepet ut i fra oppnåelse av ferdigheter ved hjelp av handlinger beskriver Dreyfus & Dreyfus (1986) i sin modell for tilegnelse hvorfor det kan være en fordel med erfaring fra praksis for yrkesfagelever (Hiim & Hippe, 2001). Det at elevene går fra å være helt uerfaren til å kunne utføre arbeidsoppgaver på lik linje med andre ansatte er en modningsprosess. Modell består av fem trinn som beskriver utviklingen i kunnskapen; fra å være novise, til viderekommen begynner, å inneha kompetanse, å være dyktighet og til slutt å være en ekspert. Modellen bygger på kritikk av et teknologisk, positivistisk preget kunnskapsbegrep, og er av særlig interesse i forhold til utvikling av yrkeskunnskap. Dette kan illustreres med en HO elev som har praksis på ett sykehjem. På første nivå som novise har eleven som regel ingen tidligere erfaringer med det området hun skal begi seg ut på. I starten vil det være vanskelig å følge med og få med seg alt som skjer. Etter hvert vil eleven få mer erfaringer og kan delta i virkelige situasjoner og være med på for eksempel stell av pasienter. Observasjonene hun har gjort i starten som novise gjør henne i stand til selv å delta i disse arbeidsoppgavene. Hun er en viderekommen begynner som fortsatt følger regler og maler. Når hun så har fått mer erfaring og kompetanse vil hun kunne være i stand til å ta ansvar for egne arbeidsoppgaver, hun kan klare bedømme når hun har gjort ting galt eller riktig. Eleven kan på dette nivået føle et stort ansvar for handlingene sine og kan få dårlig samvittighet for en feil som gjøres (K. Nielsen et al., 1999 s.55). På fjerde nivå er eleven blitt såpass dyktig at hun kan skille mellom ulike situasjoner. Nielsen og Kvale (1999) sier videre at en elev på dette nivået fremdeles ikke har erfaring nok til å reagere automatisk. På siste stadium som ekspert vet eleven hva som må gjøres og hvordan man går frem. En ekspert har lært å skille mellom de situasjonene som krever ulike former for handling. Elevene våre når selvsagt ikke opp til ekspert stadium, men de er likevel i en fase med begynnende yrkeskompetanse (K. Nielsen et al., 1999).

Jeg tolker det slik at Dreyfus og Dreyfus (1986) sier lite om samhandlingen mellom eleven og mester, og dens betydning. Kritikken til Dreyfus & Dreyfus (1986) er at de understreker at «formaliserte undervisningsprosesser foregår ved hjelp av regelbasert instruksjon» (Hiim & Hippe, 2001). Det vil si arbeidsoppgavene er bundet til instruksjon eller oppgaver som er gitt fra instruktøren eller lærerens side. Mange lærere kjenner seg ikke igjen i dette. De fleste lærere og instruktører erfarer det nok mer meningsfylt hvis elevene får prøve og å feile i ulike arbeidsoppgaver, og at de får muligheten til å reflektere over sine handlinger. (Hiim & Hippe, 2001).

I forhold til Dreyfus og Dreyfus (1986) er Lave og Wenger sitt hovedbudskap mer rettet mot et sosiokulturelt perspektiv på læring, ved at læringen foregår i deltakelse i en fellesskap (Lave & Wenger, 2009 s.29). De har med sine begreper situert læring og legitimert perifer deltakelse beskrevet at opplæring i praksis foregår i en relasjon mellom en ny tilkommen og en erfaren deltaker. Situert læring kan forklares med at læring er preget av den situasjonen som den finner sted i. Nielsen og Kvale (1999) har i sin bok Mesterlære definert begrepet som «læring som skjer ved deltakelse i forskjellige sosiale situasjoner i hverdagslivet enn bare lærer-elevrelasjon» (K. Nielsen et al., 1999). En utdyping av legitim perifer deltakelse kan forklares med at eleven er en perifer deltaker i starten av opplæringen, men blir etter hvert en legitim deltaker jo mer erfaring han oppnår. Læring foregår som en integrert del av den sosiale praksisen. Ifølge Lave & Wenger i Illeris dreier det seg om at eleven er plassert i ett sosialt rom (Illeris, 2000). Det behøver ikke være selve aktiviteten eller oppgaven som er i hovedfokus når eleven skal lære, men mer den sosiale prosessen i arbeids fellesskapet. Elevene våre kan sammenlignes med en nykommer som starter med liten eller ingen kunnskap, men som i løpet av skoleåret oppnår kunnskaper og ferdigheter som gjør at de kan gå videre til en fullverdig deltaker.

4.6. Veiledningens betydning for elevenes læring

Læreren og instruktøren skal være støttespillere og rollemodeller, og skal legge til rette for at elevene oppnår kunnskaper i ett praksisfellesskap. Læreren har ansvar for at eleven skal få en godkjent opplæring jfr. læreplanene, mens instruktør skal følge opp og støtte eleven i det daglige arbeidet. Begge parter skal legge til rette for at eleven har muligheter til refleksjon og ettertanke. En veileders oppgave kan være å få eleven til å hente fram egne kunnskaper og erfaringer, eller å gi de støtte og utfordringer slik at de har muligheter til å selv komme frem til ett svar (Stålsett, 2009).

Veiledning spiller en sentral rolle i yrkesutdanningen (Lauvås & Handal, 2010 s.61). Elevene på LOSA Vg1 yrkesfag har gode muligheter til å oppnå læring i et sosialt fellesskap i og med at de er i praksis nesten halve skoleåret. De følger en erfaren instruktør som har som oppgave å veilede de. Det skjer en utvikling i læringen ved at eleven gradvis får prøve seg ut i praksis, og stadig får mer kompliserte arbeidsoppgaver og større ansvar. I tillegg formidler og overfører instruktøren sine kunnskaper og kompetanse til eleven. Instruktøren skal stille spørsmål og korrigere når eleven gjør arbeidsoppgaver, noe som medfører at eleven utvikler seg og ny kompetanse oppnås. Eleven skal oppnå sin egen «praksisteori» i løpet av læreprosessen. Lauvås og Handal har definert praktisk yrkest teori (PYT) som «den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet». De mener videre at PYT inneholder mye taus kunnskap (Lauvås & Handal, 2010 s.180). Polyani (1966) i Hiim og Hippe forklarer at taus kunnskap har «basis i våre handlinger, og er ikke fokusert og verbalisert» (Hiim & Hippe, 2001). Instruktørene i bedriftene innehar ofte slik taus kunnskap, og de kan i mange tilfeller mer enn de selv klarer å formidle. Det som er enkelt for de er kanskje ikke det for elevene. Dette er en kunnskap de har opparbeidet seg gjennom flere års erfaring. Det kan være vanskelig å uttale kunnskapen om arbeidsrutiner og oppgaver, det er bare noe de har i seg. Gunn Imsen sier i sin bok Lærerens verden at det kan være slik at arbeidsoppgavene en instruktør gjør følger «praktiske, intuitive og erfaringsbaserte prinsipper som ingen har formulert for dem» (Imsen, 2006). Slik taus kunnskap mener jeg elevene også etter hvert vil oppnå. Jeg vil derfor avslutte med å si at i opplæring i bedrift foregår det ofte en “uformell” læring, det vil si et samspill og samarbeid mellom instruktør og elev som ikke kan uttales.

4.7. Læring ved hjelp av refleksjon

Når det gjelder refleksjon av egen læring ble det i kapitel vist to hvordan det legges til rette for at elevene får reflektert over de arbeidsoppgavene de gjør i praksis. Donald A. Schön (1983 og 1988) argumenterer for at det hele tiden ligger refleksjonsprosesser bak de handlinger vi utfører og at handlingsteorier er lært gjennom refleksjonsprosesser koblet til praksis (Hiim & Hippe, 2001). Dette betyr at den organisatoriske praksisen vår er lært, og at endringer også er en læreprosess. Schön (1983) understøtter at refleksjon over praksis er det som “binder sammen” praksis og teori eller profesjonell handling, forståelse og vurdering (Hiim & Hippe, 2006). Elevenes refleksjoner fra praksisen er en

viktig del av læringen. Vi vet av erfaring at eleven lærer i samspill med de ansatte i bedriftene. De gjør refleksjoner ubevisst når de jobber med sine arbeidsoppgaver i praksis. Kobles dette opp mot Schøn (1983 og 1983) sitt begrep «Refleksjon i handling» kan det nærmere forklares at eleven «ved først å lære å gjenkjenne og anvende standardregler, fakta og operasjoner, for deretter å konkludere med generelle regler til spesifikke tilfeller som er karakteristisk for profesjonen (Hiim & Hippe, 2001). Refleksjon i handling er nok mer ment for høyere profesjoner som leger og sykepleiere, men kan i noen grad relateres til våre elever. Refleksjon kan tenkes på som en «bevisst aktivitet som vi engasjerer oss i når vi selv synes det passer, når tiden eller situasjonen gjør det aktuelt og mulig». Refleksjon skal brukes som et redskap til å utvikle oss selv (Lauvås & Handal, 2010). Det å skrive logg kan være ett redskap for å reflektere over læringen i praksis. Men eleven skal også i selve arbeidsprosessene gjøre refleksjoner, og gjerne foreta reflekterende samtaler med instruktørene.

4.8. Organisasjonslæring og lærende organisasjoner

Skolen er en lærende organisasjon der både elever og lærere skal lære. Skolen har som mål å være en lærende organisasjon, og vi må være i utvikling og forbedre vårt arbeid for elevenes skyld. En lærende organisasjon kan bety det å være i en kontinuerlig prosess (Stålsett, 2009 s.33).

Chris Argyris (1992) i Illeris (2000) sier at læring i organisasjoner skjer under to betingelser. Det ene er at læring skjer hvis det er en «match» mellom handlingsplanen og resultatet. Det andre er når det er en «mismatch» mellom det som er intensjonene og det som er resultat, og at dette korrigeres (Illeris, 2000 s.247). Argyris og Schøn (1978) utviklet modellen «singel-loop» læring og «dobbel-loop» læring, og dette er systemteori med basis i læring. De har forklart «singel-loop» læring ved at man fortetter med å gjøre de samme tingene man alltid har gjort, eller fyller på mer av det samme. I «dobbel-loop» læring spør man seg selv om man gjør de riktige tingene. De mener videre dette kan være vanskelige spørsmål å stille i en organisasjon (Klev & Levin, 2009 s.95).

Det å få med bedrifts instruktører inn i arbeidet gjør at vi mest sannsynlig får noen synspunkter vi selv ikke hadde tenkt på. Det kan godt være at instruktørene kommer med argumenter eller tilbakemeldinger som kanskje er vanskelig for oss i skolen å svelge, men dette er noe vi må tåle hvis vi skal være en lærende organisasjon.

Det å være leder betyr å skape resultater sammen med og gjennom sine medarbeidere (Innbjør & Kleiveland, 2007). Ut i fra vårt ståsted ønsker jeg en organisering med demokratisk styrte prosesser og få frem kompetanse og kunnskap fra de involverte partene i det daglige arbeidet. Lærerne og lokale veiledere har historisk sett ofte medvirket til forslag til endringer i LOSA opplæringen. En bør være observant på at det er forskjeller mellom medvirkning, medbestemmelse og styring. Berg og Eikeland mener det er vanlig å blande sammen disse begrepene. De mener at medvirkning av alle deltakere i en organisasjon er viktig fordi det utvikler daglig drift – og sikrer kvalitet, sikrer bedre prosesser og sikrer læring (Berg & Eikeland, 1997 s.23). Hvorfor skal man endre på noe som fungerer forholdsvis greit er ett spørsmål man i en organisasjon ofte stiller seg. Det er blitt slik at organisasjonsutvikling er del av hverdagen i arbeidslivet og man må erkjenne at organisasjoner er i kontinuerlig utvikling. Medvirkning i beslutninger som tas på arbeidsplassen har tidligere ikke vært så vanlig. Det er først i løpet av de siste 10-20 årene at dette er kommet på banen.

Medvirkningsformer kan være det samme som medinnflytelse og det kan skilles mellom direkte og indirekte innflytelse i de forskjellige fasene av en beslutningsprosess (Berg & Eikeland, 1997 s.18). Vi skal samle sammen alle erfaringer og meninger partene sitter inn med. Partene som er involvert i prosjektet vil medvirke i større eller mindre grad når det gjelder beslutningsprosesser. Med dette mener jeg at fagansvarlige medvirker i større grad med beslutninger i prosjektet enn det lokale veiledere og instruktører i gjør. I siste omgang faller mye av ansvaret for utviklingen av opplæringen på deres skuldre.

4.9. Oppsummering

Utdanningsmyndighetene ønsker deltakelse fra arbeidslivet inn i skolen. Dette ser vi både av NOU rapporter, stortingsmeldinger og læreplaner. Vår opplæringsmodell er helt i tråd med dette. Når det gjelder utdypingen av yrkeskunnskapen viste jeg til Dreyfus og Dreyfus (1986) og Lave og Wenger (1991) med noen eksempler hentet fra skolehverdagen vår.

Hvis en sammenligner Dreyfus og Dreyfus (1986) sin modell for ferdighetstilegnelse med Lave og Wenger (1991) sitt begrep situert læring er disse noe forskjellig. Dreyfus og Dreyfus (1986) fokuserer mer på selve arbeidsoppgavene, mens Lave og Wenger (1991) er mer opptatt av det sosiokulturelle spillet mellom læring og mester, enn av

selve arbeidsutførelsen og utprøvingen. Unn Stålsett (2009) påpeker også denne forskjellen ved at Lave og Wenger (1991) mener det er «fellesskapet som lærer» og at i den gamle mesterlære modellen er det mer fokus på å etterligne handlingene for deretter å imitere de (Stålsett, 2009). Dette fremkommer også hos Lauvås og Handal (2010) som sier at det «novisene skal lære av eldre, lærer de best i et lærende fellesskap» (Lauvås & Handal, 2010 s.79).

Jeg var inne på at mesterlæreprinsippene ofte blitt kritisert fordi den har hatt en undertrykkende form, det vil si at mesterens ord og kunnskaper har vært rådende. Denne oppfatningen er nok i ferd med å endre seg, da man ser hvor stor betydning det faktisk er med læring i samhandling med erfarne mestere (Hiim & Hippe, 2009).

Refleksjon i handling fremsatt av Schøn (1983) er mer rettet mot høyere profesjoner sin læring. Jeg mener likevel er noe essensielt ved at tenking, refleksjon, handling og læring skjer i et samspill, og dette er noe jeg forutsetter at våre elever mest sannsynligvis gjør.

Til slutt hadde jeg noen tanker om lærende organisasjon, og at det ikke bare er elever som skal lære. Lærerne og instruktørene i bedrift skal lære av hverandres erfaringer. De er ekspertene i fagopplæringen. Det var viktig for meg å ha med dette som en teoretisk forankring av vårt prosjekt og betydningen av dette vil bli drøftet i avslutningen.

5. Forskningsdesign

Det ble i dette prosjektet valgt aksjonsforskning som metode. Aksjonsforskning skiller seg ut ved at metoden har til hensikt å gjennomføre og dokumentere forbedringer, snarere enn det å skulle utvikle nye teorier (Hiim, 2010 s.174). Jeg vil i dette kapitlet komme inn på hvorfor vi valgte aksjonsforskning, hvilke retninger som har gitt inspirasjon, hvilke metoder som er benyttet i datainnsamlingen og de hermeneutiske prinsippene for innsamling, tolkning og bruk av data. Jeg avslutter kapitlet med noen etiske refleksjoner.

5.1. Bakgrunn for valg av metode

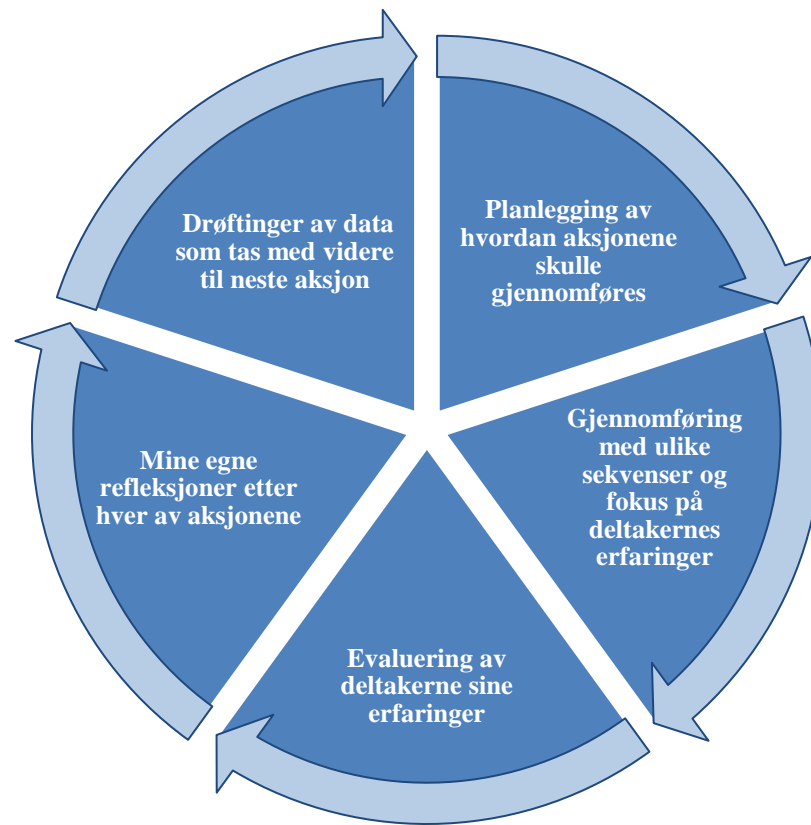
Problemstillingen vår sier at det må til et samarbeid. For å få til dette samarbeidet må alle parter være involvert i prosessen, også partene utenfor skolen.

Det er naturvitenskapen som har vært idealet for de tradisjonelle vitenskapene. Kjennetegnene ved disse er at forskeren skal være objektiv til forskningsfeltet. Aksjonsforskning skiller seg ut fra tradisjonell forskning i og med at man forsker sammen med feltet. Det ble valgt aksjonsforskning som tilnærming siden dette var et samarbeidsprosjekt med faglærere, lokale veiledere, elever og bedrifter. Vi ønsket å skape en utviklingsprosess med tanke på å bli gode på det vi til daglig har som vårt virke.

Aksjonsforskningsprosessen kan sees på en spiral eller en sirkulær samarbeidsform, der man ofte starter med hensikten med prosessen og avslutter med en refleksjon før man går over til neste aksjon. Det skal altså legges til rette for en sirkulær, sekvensiell struktur. Hensikten er man får utviklet et systematisk perspektiv gjennom demokratiske prosesser (Hiim, 2010 s.51).

Jeg har valgt å illustrere dette ved hjelp av en sirkulær figur. Figuren gir et bilde på strukturen og hva de ulike elementene i aksjonen består av.

ELEMENTENE I AKSJONSFORSKNINGEN



Figur nr. 5: Elementene i aksjonsforskningen. (Bente L. Skogheim 2013)

Figuren viser hvordan aksjonsforskningen går i sykluser. Jeg har benyttet elementene planlegging, gjennomføring og refleksjon basert på McNiff og Whitehead (McNiff & Whitehead, 2009). I tillegg har jeg i starten av hver aksjon sagt kort om hva hensikten var med aksjonene var.

5.2. Aksjonsforskningstradisjonen

Aksjonsforskningstradisjonen startet i USA med inspirasjon etter Kurt Lewin på 1950 tallet. Han utviklet denne arbeidsmetoden for både å produsere konkrete resultater, og samtidig oppnå ny teoretisk kunnskap (Klev & Levin, 2009 s.46). Det finnes ulike retninger, og retningene som danner bakgrunn for prosjektet er pedagogisk aksjonsforskning og dialogbasert aksjonsforskning. I starten av prosjektet hadde jeg tanker om å benytte pedagogisk aksjonsforskning, men underveis i prosessen oppdaget jeg at det var med elementer fra dialogbasert aksjonsforskning.

Innenfor pedagogisk aksjonsforskning er det hentet inspirasjon både av East Anglia tradisjonen representert ved Stenhouse (1975) og Elliot (1991), samt Bath tradisjonen representert ved Reason og Bradbury (2002), og McNiff og Whitehead (2009). East Anglia tradisjonen har fokus på didaktikk og å vise demokratiske samarbeidsprosesser. Det vil si å ha utgangspunkt i lærernes undervisningsmåter, deres forståelse, utøvelse og dokumentasjon av sitt arbeid. De tar utgangspunkt i Lewins spiral, og det er nødvendig å gjøre endringer underveis i prosessen (Hiim, 2010 s.109). Bath tradisjonen er opptatt av at læreren som profesjonsutøver skal forske i sitt eget arbeid for å utvikle relevant profesjonskunnskap, og å utvikle vitenskap med erfaringskvaliteter.

Reason og Bradbury (2002) understreker at «aksjonsforskning omhandler erfarte, felles utfordringer og utvikling av praktisk, levende kunnskap» Sosiale fenomener blir belyst gjennom endringer og kommer frem til nye erkjennelser ved å prøve ut og involvere deltakerne i prosessen. De mener videre at god aksjonsforskning gjennomføres over tid (Hiim, 2010 s.147).

Det som skiller dialogbasert aksjonsforskning fra pedagogisk aksjonsforskning er at man benytter seg av dialogkonferanser og utviklings workshop. Pålshaugen (1999) mener målet er at deltakerne i diskurser med hverandre skal føle at man oppnå en høyere grad av innflytelse i arbeidet (L. D. Nielsen, Nielsen, Munk-Madsen, & Hartmann-Petersen, 2010).

Jeg kommer nærmere inn på disse to ulike retningene i de neste to kapitlene.

5.3. Pedagogisk Aksjonsforskning

Hvis man relaterer pedagogisk aksjons forskning til lærer gjerningen vil det si at man som lærer ønsker å forbedre noe i sin egen praksis gjennom en sosial endring og en demokratiseringsprosess. Læreren forsøker å se på hva det er man gjør i sin pedagogiske praksis i dag, analyserer praksisen og vurderer hva som skal til for at ting skal bli bedre. East Anglia tradisjonen med Elliot (1991) i spissen er utgangspunktet for den engelske lærerforskningstradisjonen ved at lærerne selv tok initiativ til å utvikle og forbedre sin praksis (Hiim, 2010 s.103). Det som skiller pedagogisk aksjonsforskning fra pedagogisk utviklingsarbeid er at i aksjonsforskningen er det viktig og essensielt å fortelle sin historie og dele funnene med andre. Det kreves det at man i aksjonsforskningsprosessen gir en beskrivelse av dagens situasjon og hva man gjør i sin

praksis. Deretter gir man en forklaring på hvorfor man vil gjøre de enkelte aksjonene. Ut i fra dette skal man forsøke å finne ut noe som ikke var kjent fra før. Til slutt analyserer og finner man en signifikans, eller gyldigheter som kan benyttes i senere arbeid (McNiff & Whitehead, 2009). I pedagogisk aksjonsforskning er målet å få forståelse for en situasjon ut i fra praktisk erfaring. I Reason og Bradbury (2002) sin tilnærming handler det om å utvikle praktisk kunnskap i deltakende erfaringsfellskap (Hiim, 2010 s.147).

Prosjektet skal være en gjensidig læringsspiral for alle deltakerne. Pedagogisk aksjonsforskning skal finne sted på egen arbeidsplass, og er en metode for å bedre sin egen arbeids hverdag i skolen. Det blir opplevelser og samarbeid som står i fokus. Som jeg var inne på innledningsvis mener Elliot (1991) at det er nødvendig å gjøre endringer underveis i prosessen. Hvis man ikke foretar slike endringer kan prosjektet fremstå som en lineær prosess. Han mener at «refleksjonen foregår i en sirkulær bevegelse, der delplaner, implementering og datainnsamling glir over i hverandre en prosess der det opprinnelige problemet kan forandres» (Hiim, 2010 s.111).

I dette prosjektet vil fagansvarlige, lokale veiledere i kommunene, instruktører i bedrift og medarbeidere i LOSA administrasjonen være med å bidra til endringer. Alle disse deltakerne har på sine områder bred erfaring både som lærere og fagarbeidere. Det er viktig å få aksept for arbeidet man skal gjøre i gruppen. I tillegg skal elevenes stemmer høres. De også skal komme med sine tanker og ideer til endringer. Både i East Anglia og Bath tradisjonene mener at man må ta utgangspunkt i erfarte, praktiske problemer som lærerforskeren, kolleger, elever og andre deltakere er engasjert i (Hiim, 2010 s.171).

5.4. Dialogbasert aksjonsforskning

Dialog er en «åpen og utforskende samtale der det ikke er noe poeng å vinne» (Eikeland, 2002). Dialogbasert aksjonsforskning gjorde sitt inntog i Norge på 1990 tallet. Den bygger på den tyske filosofen Jürgen Habermas (1981) sin diskurs teori. Habermas sin teori om kommunikativ handling har fokus på demokratiet som en prosess. Habermas sin kritiske teori har som mål å synliggjøre og avsløre dominerende ideologier og maktrelasjoner (Bøe & Thoresen, 2012 s.26). Kritisk filosofi bygger på at «man betrakter forholdet mellom den materielle og den ideelle virkelighet som

skiftende og relativt uten begynnelse eller slutt» (Hiim & Hippe, 2006). Habermas (1981) mente at kritisk refleksjon skjer i diskusjoner, der man stiller spørsmål ved gyldigheten til det som blir sagt eller en handling som blir gjort. Han mener at det er en fremgangsmåte i en prosess for å komme fram til enighet, der man kritiserer gyldigheten til ytringer og handlinger (Hiim, 2010 s.258).

Vi skal på bakgrunn av å stille spørsmål til våre handlinger forsøke å komme til felles forståelse, uten noen påvirkning fra ledelse eller andre som har makt. Diskursen trenger ikke å ha noen ende og at man godt kan være enig, men det trenger ikke være noe mål. Enighet behøver strengt tatt ikke å være sannheten eller gyldigheten (Lauvås & Handal, 2010 s.146). Målet i vårt prosjekt er at vi skal stille spørsmål til undervisningsmetoder og opplæring i bedrift, men det trenger ikke å ende med full enighet. Vi skal være i dialog med hverandre for å få nye ideer. En kan gjerne si at dialog er en metode, og det som fremkommer i dialogene er utviklingsorientert, og ikke eksperimentell.

Det kan tilføyes at Innbjør og Kleiveland bruker praksislæringssløyfen som et eksempel på læring i form av dialog. De mener at de ofte må tre til fem runder før man kommer frem til hva som er en god praksis. Det vil si at hver gang man prøver seg frem med ny praksis, må man spørre seg selv om dette virker. Etter flere runder vil man kunne komme frem til hva som kan være god praksis (Innbjør & Kleiveland, 2007 s.13).

5.5. Min rolle som aksjonsforsker og leder

Den som leder et aksjonsforskningsprosjekt har ansvar for at prosessen foregår i form av autentisk samarbeid og at det tas felles beslutninger (Hiim, 2010). Min rolle blir å lede arbeidet i en demokratisk prosess. Jeg er både leder for opplæringstilbudet, og initiativtaker til prosjektet. Lederen skal være et forbilde for de andre (Berg & Eikeland, 1997). Jeg må stå inne for at alle prosesser skal skje i samarbeid og i enighet med deltakerne. Det vil sannsynligvis bli en balansegang mellom det å være leder og en likeverdig partner. Ett av de fremste målene blir å skape ett godt samarbeidsklima og god kommunikasjon for alle i gruppen. Jeg ser på meg selv som en demokratisk person, og en god lytter som mer enn gjerne tar imot innspill og idéer. Jeg føler jeg har en god relasjon til alle mine kolleger, og dette kan jeg si med bakgrunn i at de ofte kommer til meg og spør om råd og veiledning. Jeg har et humanistisk menneskesyn, det vil si at mennesker har egne muligheter til valg, ansvar og frihet. Unn Stålsett mener at

menneskesynet har konsekvenser for kvaliteten i samhandlingen med mennesker (Stålsett, 2009). Det kan selvsagt bli oppfattet som makt at jeg har tatt initiativ til prosjektet. Jeg må derfor jobbe med meg selv og mine verdier for å være en likeverdig partner til deltakerne, og forsøke å sette meg inn i deres posisjon. Jeg ønsker primært å opptre litt tilbaketrukket i aksjonene, og forsøke å påvirke resultatene minst mulig.

Vi starter ett prosjekt med å jobbe oss fra noe som er uttalt negativt, og til nye ideer, endringer eller løsninger. Hvordan man opptrer som forsker er ett viktig perspektiv å ha i fokus. I aksjonene har jeg fokusert på prosessen og det å jobbe sammen om prosjektet, og tonet ned forsker rollen. Mitt ansvar var å tilrettelegge for at deltakerne sammen skulle observere, vurdere og se sammenhengen i det vi gjør. Jeg skal likevel ha ett kritisk blick på det hele.

5.6. Metoder brukt i datainnsamlingen

I aksjonsforskning kan ulike metoder for datainnsamling benyttes. I dette prosjektet er det benyttet dialogmøter i kollegiet, dialogsamling med faglærere, lokale veiledere og instruktører i bedrift, elevsamtaler, workshop med elever, elevarbeider, egne logger og observasjoner.

Målet med aksjonene er å få frem data, og det skal skje i en demokratisk medvirkningsprosess der deltakerne skal kunne produsere data uten noen form for påvirkning. Jeg er ikke «forskeren» og «de andre» er de jeg forsker på. I aksjonene bør det benyttes metoder som gir rom for medvirkning av deltakerne, samtidig som man får svar på problemstillingen. Med andre ord metoder som viser eksempler på hva deltakerne gjør. Forskeren må tenke på hvordan man får ut empiri, det vil si opplysninger eller informasjon om de faktiske forhold (Grønmo, 2004). Utvelgelse av respondenter ble ett naturlig valg i og med at kollegiet var sammen om å starte opp prosjektet. Når det gjelder deltakelsen av elever og instruktører vil jeg forklare mer om utvelgelsen av disse i de neste kapitlene.

5.6.1. Dialogmøter, dialog samlinger og analyse av deltakerarbeider

Dialogmøte i aksjon en, fire og fem foregikk med lokale veiledere og fagansvarlige. I tillegg ble det avholdt ett dialogmøte med fagansvarlige i aksjon fire. Dialog eller avdelingsmøte er rutinemessige møter som er timeplanfestet og kan knyttes til å

integrere utviklings- og læringsarbeid i det daglige. Denne formen kan sikre kontinuerlig kvalitetsutvikling av daglig drift og den sikrer medvirkning fra medarbeiderne. Det ble bestemt at det skulle skrives referat og vi valgte å evaluere alle møtene i etterkant med oppsummerende dialog.

Vi kalte aksjon to for en dialogsamling. Dialogsamling kan være enten en dialogkonferanse eller ett dialogverksted og bør legges utenfor den daglige arbeidsplassen. Målet med dialogsamlinger kan være å legge til rette for dialog, få mer innsikt i arbeidet og lære av hverandre, samt finne felles løsninger. Hensikten var å få samlet alle deltakerne og at folk får møtes, og snakke med kolleger man ikke snakker med til daglig. På dialogsamlingen var det instruktører i bedrift, fagansvarlige, lokale veiledere og LOSA administrasjonen som deltok. Dialogsamlinger gjennomføres ofte for å starte opp og komme raskt fremover med ett utviklingsarbeid (Berg & Eikeland, 1997 s.66). Det er viktig å møte deltakerne med minst mulig bakgrunnsstøy og et åpent sinn. Det kan brukes ulike teknikker for å samle inn deltakernes syn. I første del valgte vi å bruke post it lapper i øvelsen. Alle noterte på post it lapper hver. I del to valgte gruppearbeid, med en felles oppsummering i etterkant.

5.6.2. Elevsamtaler

Det er fastslått i Opplæringsloven forskrift §3-11 at eleven har krav på minst en elevsamtale med kontaktlærer pr halvår (Stette, 2010 s.242). Elevsamtalen skal gi eleven mulighet til å gi tilbakemeldinger om sin egen læring. Denne elevsamtalen må ikke forveksles med fagsamtale. Det er samlet inn utdrag fra elevsamtaler høsten 2011. Elevsamtalene ble foretatt av de lokale veilederne på hjemløssene. I forhold til det å hente empiri fra elevene, er disse forholdsvis uerfarne informanter og man kan dermed spørre seg hvorfor de skulle bidra i prosessen. Vi ønsket som jeg tidligere nevnt å høre deres stemmer om opplæringen i bedrift. Materialet som det i innledningen ble referert til var det som dannet grunnlaget for problemstillingen og prosjektet. Elevene fikk spørsmål om hvilke tanker og opplevelser de hadde i forhold til samarbeidet mellom skole og bedrift. Det ble brukt standard elevsamtalenskjema som er utarbeidet av skolen i samtalene, og det aktuelle spørsmålet ble tilføyet på til slutt. Disse spørsmålene er tidligere beskrevet i kapittel 1.3.

5.6.3. Elevarbeid og elevlogger

Det er ikke gjort noen direkte aksjoner for å samle inn data fra elevarbeider og elevlogger. Jeg fikk tillatelse fra lærerne til å bruke deres undervisningsopplegg i prosjektet og i møtene. Mer konkret er dette elev oppgaver og logger og refleksjoner fra elever med forutsetning av at alt ble anonymisert. Disse arbeidene er eksempler ment som en illustrasjon på hvordan elever har reflektert over sin praksis, og blir tatt med i drøftingen opp mot teorien. Materialet er hentet inn fra skoleåret 2011/2012.

5.6.4. Workshop med elever

Vi valgte å kalle aksjon tre med elever for «workshop». Alle elevene på yrkesfag fikk tilbud om å delta på to workshops og fikk informasjon om hva materialet skulle brukes til. I workshopen ble samarbeidsmetoden at elevene skulle sitte i grupper og jobbe med to ulike overskrifter. Det var frivillig å delta, og gjennomføringen skulle skje når elevene var på samling ved hovedskolen. Det ble timeplanfestet til to skoletimer. I denne aksjonen ble alle spurt på forhånd av lærer om de ville være med, men det ble ikke skrevet ikke noe samtykkeerklæring på deltakelsen.

5.6.5. Egne logger og observasjoner

Det å bruke logg er nyttig både for å huske hendelsene og det å utvikle seg. Jeg førte logger underveis både før og etter alle aksjonene. Loggene ble satt opp etter en mal med hvordan vi planla aksjonen, selve gjennomføringen av aksjonen og en evalueringsdel. Loggene handler om det som skjer i selve aksjonen, hvordan deltakerne jobber og kommuniserer, og mine egne tanker om det som foregikk. Jeg foretok observasjon i aksjonene så godt det lot seg gjøre. Dette gjaldt spesielt i aksjon to og tre. Observasjon gir oss en mulighet til å se med egne øyne hvordan mennesker handler og samhandler. Som observatør skal man påvirke situasjonen minst mulig (Dalland, 2007). Observasjonene er mine egne tolkninger, og mine opplevelser.

5.7. Hermeneutiske prinsipper for utvelgelse, tolkning og presentasjon av data

Hermeneutikk betyr å tolke og forstå. Det var betydelige rådata materiale som skulle bearbeides. Alle utsagn, meninger, argumenter og forslag vil ikke bli presentert. Jeg forklarer i de neste kapitlene hvordan transkribering og utvelgelse av data har foregått, samt hvordan funnene som er fremkommet blir tolket.

Vi i administrasjonen systematiserte rådata til en struktur som ble enklere å analysere. Det er i presentasjonen av aksjonene valgt ut data som beskriver problemstillingen.

5.7.1. Utvelgelse og transkribering av data

De kvalitative data som fremkom underveis i aksjonene var i form av referater fra møtene, gruppeoppgaver i ulike former, samtale referat i form av lydopptak, logger fra eleverarbeider, samt mine egne logger. I første aksjon, del en og to ble det skrevet referater fra møtene og disse ble sammenfattet i ulike tema. I aksjon to, del en ble det brukt post it lapper i øvelsen, og notert på flipover ark i etterkant. I del to ble det brukt flipover ark i gruppeoppgavene. I tillegg ble det tatt opp lydopptak av det avsluttende møtet i aksjon to og opptaket er skrevet rett ned, uten å ta med pauser og følelsesuttrykk. I presentasjonen av denne aksjonen har jeg skrevet inn direkte sitater.

I aksjon tre ble det benyttet flipover ark som elevene skulle skrive på. I denne presentasjonen vises det eksempler fra logger og refleksjoner som er hentet fra eleverarbeider. I aksjon fire og fem ble det skrevet referat fra møtene.

All materiale som ble produsert i aksjonene ble fotografert. Ut i fra fotografiene ble alle setninger og påstander notert ned. Materialet er nedskrevet i punkter og talt opp ettersom hvor mange som hadde meninger om hvert enkelt tema. Jeg har valgt så langt det lar seg gjøre tematisere det i bolker ut i fra den didaktiske relasjonsmodellen.

5.7.2. Tolkning og analysering av data

Når en skal tolke data er det viktig å tenke på validitet. Det vil si gyldigheten og sannheten i det som er fremkommet. Gilje og Grimen (1993:156) i Dalland at mener «å fortolke på denne måten er altså å forsøke å finne frem til en underliggende mening, eller gi klarhet til noe som fremstår som uklart (Dalland, 2007). Data må ikke ilegges mer mening enn det som sies. I prosessen med å fremskaffe data har det etter mitt syn vært demokratiske utviklingsprosesser der deltakerne ikke har blitt tvunget til medvirkning og uttalelser. Det er i presentasjonene tilstrebet å få frem deltakernes stemmer. Deltakerne kom med tilbakemeldinger i flere runder og dette styrker gyldigheten.

Winter (1989) i Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 2001 s.280) har utarbeidet seks prinsipper som angår tolkning av data i aksjonsforskning. Det første er refleksiv kritikk,

det vil si hva de ulike tolkningene er av hva som skjer, og grunnlaget for tolkningene. Det er viktig å tenke over mine egne tolkninger og ikke ta de som en selvfølge. Det kan være flere sannheter som er gyldige. Videre må man tenke på sammenhengen mellom de ulike fenomenene, samspillet og endringsmuligheter. For eksempel med at deltakerne påvirker hverandres utsagn i dialogene. Dette kalles for dialektisk kritikk. Et tredje prinsipp i tolkningen er hvordan man klarer å samarbeide og skape noe selv om man har motsetninger. Det vil si hvordan klarer deltakerne i prosjektet å jobbe sammen og komme med gode ideer, selv om vi vet at det er visse motpoler. Det fjerde prinsipp er risiko som menes at jeg som forsker og leder i prosjektet må kunne tilpasse meg til å justere underveis, og ta hensyn til nye momenter som kommer frem. Jeg sitter ikke inne med alle svarene, og det kan skje ting i prosessen som ikke kan planlegges. Det femte prinsipp er pluralistisk struktur, det vil si at aksjonsprosessen ikke behøver å ende med noen enighet om de oppgavene eller temaene vi har jobbet med. Det at deltakerne ikke er enig, trenger ikke å være et problem. Det siste prinsippet til Winter (1989) er teori-praksis transformasjon som kan forklares med hvordan forholdet mellom profesjonell forståelse og uttalte begreper og prinsipper, og profesjonell handling. Med dette menes at på den ene siden er det vår forståelse av det som skjer, og på den andre siden hva vi konkret gjorde for å komme frem til denne kunnskapen. Dialogene og samtalene skal legge til rette for både forståelse og handlingene.

Forskere skal være objektive, og det stiller krav til meg. Objektivitet i forskningen kan bety flere ting. Både det at man kan se på objektivitet som en «frihet fra ensidighet» og at man er helt fordomsfri, til å snakke om «refleksiv objektivitet» som betyr å tilstrebe seg innsikt i sine egne fordommer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg valgte å bruke Kvale og Brinkmann sine tre nivåer i tolkning av data. I første nivå er det deltakerne sine egne synspunkter som fremkommer, og dette er presentert i gjennomføringsdelene av aksjonene. Materialet er blitt omskrevet fra rådata og her benyttes også sitater. På nivå to er forståelsen basert på sunn fornuft og min egen forforståelse. Her gjør jeg vurderinger om det som fremkommer og relevansen til vårt arbeid. Dette blir presentert i aksjonene under refleksjonskapitelene. På tredje nivå knyttes materialet opp mot en teoretisk forståelse i lys av vår problemstilling, både ut i fra min egen forforståelse og valgt teori. Dette blir drøftet i ett oppsummerings kapittel

på slutten av hver aksjon (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 221). Til slutt avsluttes rapporten med en oppsummerende drøfting.

Jeg har forsøkt å ta hensyn til Dalland sine synspunkter når det gjelder tolkningen ved at det er nødvendig at man skiller mellom det som er kunnskap fra egne data, det vi henter fra litteraturen og det som er våre egne meninger (Dalland, 2007). Det er viktig med en kritisk tilnærming til arbeidet man gjør, og med det menes det å kunne gjøre kritiske refleksjoner over forløpet i prosessen og å våge å gjøre endringer. MacNaughton (2001, 2005) i Bøe og Thoresen mener at kritisk refleksjon er å våge å se tilbake med kritisk blick der intensjonen er å handle og å endre (Bøe & Thoresen, 2012). I det siste kapitlet gir jeg et kritisk tilbakeblikk på aksjonsforskningsprosessen og vårt arbeid.

5.7.3. Presentasjon av aksjonene

I presentasjonene er jeg inspirert av strukturen til McNiff og Whitehead (2009). Oppsettet i rapporten blir planlegging, gjennomføring og refleksjon (McNiff & Whitehead, 2009). Jeg har i tillegg valgt å ta med hensikten med aksjonene og det er slått sammen med planleggingen. I hensikt og planleggingsdelene forklares det hvordan aksjonene kom til og ble planlagt. I gjennomføringsdelen beskrives hendelsene og det som fremkom i dialogene. I refleksjonsdelen oppsummeres aksjonen og jeg kommer med mine egne refleksjoner. Jeg avslutter hvert kapittel med en oppsummering og drøfting av fremkommet data opp mot valgt teori. Aksjonene blir presentert kronologisk etter tidsrekkefølgen de ble utført. Aksjon en, to og tre inneholder hver to deler. McNiff og Whitehead er opptatt av hvordan rapporten skrives og hva som fremkommer (McNiff & Whitehead, 2009). De mener at andre skal kunne lære av prosjektet og videreutvikle seg innenfor samme felt. Aksjonene er forsøkt presentert i en narrativ form, det vil si som en fortelling eller historie. Narrativ analyse kan være en «rekonstruksjon av historier som fortelles av de mange intervjupersoner» (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.8. Etisk refleksjon

Med etikk i forskningen betyr at man må gjøre ulike vurderinger for hva som er riktige avgjørelser før vi handler (Dalland, 2007). I starten av prosjektet var det viktig for meg at deltakerne i prosjektet skulle lære av prosessen, og at deltakerne ikke skulle føle seg presset til å delta. Meningen med prosjektet var at vi skulle dra nytte av hverandres

kunnskap. Jeg ville ikke bruke deltakerne som et redskap for å finne data i ett forskningsarbeid.

På vår skole har vi jobbet med mange prosjekter og forskningsarbeid tidligere. Jeg oppfattet det slik at ingen i kollegiet hadde noen motforestillinger om at deres meninger i diskusjoner og drøftinger kunne bli referert til. I forhold til personvernet var det viktig for meg å følge reglene for dette. Personvernet skal beskytte forsøkspersonene med deres anonymitet, og da spesielt innenfor personopplysninger. Det ble søkt NSD om godkjenning av prosjektet. De vedtok at ut ifra de opplysninger som ble gitt at det ikke ville medføre meldeplikt. Det er valgt ikke å bruke navn på personer eller steder. I benyttelse av elevarbeider og elevsamtaler var det spesielt viktig å tenke på de etiske vurderingene på hvordan materialet skulle brukes. Det er ikke på forhånd hentet tillatelser direkte fra elevene, og dermed måtte dette behandles varsomt..

6. Aksjon 1: Oppstart av prosjektet – dialogmøter med lærerkollegiet

I dette kapitelet presenteres den første aksjonen som var dialogmøter med lærerkollegiet. Dette var oppstarten til prosjektet. Aksjonen ble delt inn i to deler; dialogmøte del en med fagansvarlige og dialogmøte del to med lokale veiledere. Til dialogmøtene ble det ikke laget noen konkrete spørsmål til deltakerne. De skulle i dialogene drøfte hvordan de mente samarbeidet skole-arbeidsliv var for tiden og hva de så for seg fremover. De ble oppfordret til å komme med forslag til hvordan det kunne jobbes videre fremover med ett eventuelt prosjekt.

6.1. Hensikt og planlegging – dialogmøte del 1

Det første oppstartsmøtet med lærerkollegiet kom i stand ved at det skulle informeres om elevsamtalene høsten 2011, samt planlegge for en eventuell samling for bedrifter. De to ansatte i administrasjonen og LOSA fagansvarlige på yrkesfag; TIP, HO, SA og EL ble invitert til ett møte med en agenda om å diskutere problemområdet.

Administrasjonen hadde på forhånd snakket om at det kunne være aktuelt å gjøre ett prosjekt med tema samarbeid skole-arbeidsliv, og dette skulle komme tas opp som ett forslag på møtet.

6.2. Gjennomføring av dialogmøte – del 1

Alle de fire programfagansvarlige var til stede, i tillegg til administrasjonen. Jeg kastet ballen over til mine kolleger, og lot de få snakke. Det ble først diskutert interessen for påmeldingen til bedriftsinstruktør samlingen og vi gikk igjennom navnelisten og hvilke bedrifter som var påmeldt. På grunn av at det var flere påmeldte fra samme bedrift og så få antall bedrifter, bestemte de fagansvarlige seg i fellesskap at samlingen skulle utsettes til januar 2012. Vi ble enig om å jobbe mer aktivt for at de bedriftene som var påmeldt, samt noen flere kom ble invitert. Jeg refererte deretter noe av det som hadde blitt sagt i elevsamtalene høsten 2011. Dette for at deltakerne skulle danne seg ett bilde over hva elevene hadde gitt tilbakemeldinger om i forhold til skole-arbeidsliv temaet.

Når spørsmålet om vi skulle jobbe med ett prosjekt ble tatt opp var alle enig om at de kunne tenke seg å jobbe videre sammen. Møtet gikk videre til å drøfte områder som kunne være aktuelle tema for prosjektet. Jeg forsøkte å kommentere dialogen minst mulig, og lot alle fire fagansvarlige få snakke. Det ble drøftet tema som bedriftsmapper,

loggskriving, kontakt med bedrifter og kobling mellom teori og praksis. Jeg har forsøkt å komme med deltakernes stemme, og endret minst mulig på utsagnene. Det ble skrevet referat fra møtet, og det kan av den grunn være at ikke alt er skrevet ordrett. Det som fremkom i dialogen er delt inn i tema jfr. den didaktiske relasjonsmodellen.

Innhold og metoder i opplæringen:

Bedriftsmappene bør oppgraderes og det må lages en mappe med en fellesdel, og en fagdel. Disse bør være klar til fagansvarlige reiser ut for å besøke bedriftene på høsten. En av de fagansvarlige mente det var administrasjonen som burde ta på seg jobben med å oppgradere mappene, og da selvsagt med hjelp av de fagansvarlige og lokale veiledere. Tre av de fire fagansvarlige mente det er vanskelig å planlegge arbeidsoppgavene ute i bedrift, og at de i etterkant jobber med praksisen mot teorien.

Vurdering av elevene:

Deltakere snakket om elevene virkelig er forberedt på hva som møter de når det gjelder det å reflektere og skrive logger fra praksisoppholdet. Ifølge en av de fagansvarlige fortalte han at elevene jobber med ukeplanen uken i forveien før de skal i praksis, slik at de er noe forberedt. Denne fagansvarlige fortalte videre at han jobber ukentlig med logg med elevene, og med motivering for at de skal skrive utfyllende logger. Det ble nevnt av to av de andre fagansvarlige at elevene deres skriver korte logger, De bruker mye av sin tid til å få elevene til å skrive logg med utfyllende kommentarer slik at de skal kunne vise sin kompetanse.

Rammefaktorer – kommunikasjon og samarbeid:

Deltakerne gikk videre med å snakke om hvordan type samlinger vi burde ha med bedriftene. Det ble foreslått enten som ett møte i de enkelte kommunene med påfølgende lunsj/middag, eller å ha en felles dialogsamling for bedriftene ved moderskolen slik som tidligere år. De fagansvarlige var enig om at uansett type møtearena var det nødvendig å møte instruktørene årlig. De diskutert hvordan det i fellesskap kan samkjøres slik at flere fagansvarlige reiser ut til kommunene og slår sammen møtene. Det ble nevnt at det må jobbes mer på lokalt nivå for å holde bedriftene varme.

En av de fagansvarlige hadde noen tanker om sitt eget arbeid i forhold til bedriftene:

Bedriftene har pressede arbeidsdager og det er kanskje derfor så få melder seg på bedrifts samlinger, men det kan og være en fare for at bedriftene er såpass trygge på arbeidet de gjør i LOSA, at de faktisk ikke har behov for å møte oss og de andre bedriftsinstruktørene.

6.3. Refleksjon etter dialogmøte – del 1

I møtet med fagansvarlige erfarte jeg det i hovedsak er loggskrivningen til elevene, kommunikasjon og samarbeid med bedriftene, kobling mellom teori og praksis og bedriftsmapper de var opptatt av. Det virket som om de hadde en viss formening om hvilke områder av opplæringen som bør styrkes, og de syntes å være løsningsorienterte. Jeg mener vi klarte å få til en dialog som var lite styrt fra min side. Alle snakket fritt og argumenterte fra sitt ståsted. Jeg hadde en opplevelse om at dialogen var god og at de delte mye av sine egne erfaringer med hverandre.

Ett tema som var noe fremtredende i drøftingen var det å planlegge med teori før praksisukene, noe som kunne være vanskelig. Det kom frem at HO lærer jobber induktivt med opplegget sitt. Han motiverer elevene til logg og refleksjons skriving ved at han aktivt har samtale med de etter praksisuken og gjennomgår loggen med hver enkelt elev. Det virket som om han har fått til å lage oppgaver som gjør at elevene bruker eksempler fra praksis. Det synes som om denne læreren vakte inspirasjon hos de andre, ved at de spurte han om råd og spørsmål flere ganger. Dette var ikke noe som var planlagt på forhånd, og det fikk meg til å tenke at denne personen kunne være en ressurs i vårt utviklingsarbeid.

Når det gjaldt diskusjonene var alle enig om at det var viktig å opprettholde god kontakt med bedriftene. I faglæreres arbeidsavtale står det at de de skal ha jevnlig kontakt med instruktørene i bedrift. Samarbeidet med arbeidslivet bør være av en slik art at bedriftene skal kunne ha innflytelse på opplæringen som gis. Dette er de fagansvarlige godt kjent med, og jeg tror at de erkjenner at dette området har vært for lite fokus på. Jeg ante en viss tilbakeholdenhet når spørsmålet om å arrangere samling for bedriftene kom på banen, men det virket som om alle innså etter hvert at det måtte vi få gjennomført i løpet av skoleåret.

Dialogen mellom de fire synliggjorde at skolen må jobbe aktivt i samarbeid med alle parter for å legge til rette god opplæringen i bedrift. Mer spesifikt kan dette være styrking av det elevene gjør i praksis oppgavene opp mot teori.

Det var enighet i gruppene om at de lokale veilederne kalles inn til et lignende møte der det drøftes videre arbeid. Dette vil bli aksjon en – del to. Vi ble enig om at vi sender ut forslag til lokale veiledere om å utsette samlingen med bedrifts instruktører til januar 2012, og jobber mer med innkalling og opplegg.

6.4. Hensikt og planlegging – dialogmøte del 2

I møtet med fagansvarlige i begynnelsen av november 2011 ble vi enig om å invitere de lokale veilederne til ett lignende dialogmøte. Jeg hadde på forhånd sendt ut innkalling med samme agenda. Vi skulle diskutere videre utvikling av samarbeid skole-arbeidsliv på bakgrunn av det som var kommet frem i elevsamtalene og i aksjonens første del.

Jeg valgte å kalle inn de åtte lokale veilederne puljevis, på grunn av at det ikke var mulig å ringe alle åtte kommunene over lyd/bilde konferanser samtidig. Oppmøte av de enkelte skjedde tilfeldig, etter når de hadde anledning og når det var ledig i lyd/bilde studioet i kommunene. Det ble tre grupper spredt utover tre dager og planlagt å vare en time.

6.5. Gjennomføring av dialogmøte – del 2

Jeg innledet møtene med å gi en kort sammenfatning av elevsamtalene og referat fra møtet med fagansvarlige. Min rolle var som tidligere å lede møtet, snakke minst mulig selv og å få deltakerne i dialog med hverandre. Jeg forsøkte å få de enkelte til å snakke etter tur, og henvendte meg innimellom til de med kommentarer om å utdype det de fortalte. Jeg har valgt å gjengi momentene som fremkom i gruppevis:

Gruppe 1 - tre lokale veiledere

Det ble sagt at vi «mangler ett møtested for bedriftssamarbeidet». En av veilederne kom med utsagn som at vi flyter på gammel rutine og er redd for at praksisukene i bedrift for elevene blir mer enn en utplassering enn opplæring. Det var det en oppfatning at det var vanskelig å knytte teori i forhold til det elevene har lært i praksis. Det kom frem i dialogen at det virker som HO lærer er god til å knytte teori og praksis slik at det er en sammenheng, mens de andre yrkesfagene mangler en del på det området. En av

veilederne fortalte at hun har følelsen av at faglærerne har liten tilknytning til bedriftene, og veilederen har fått en del av oppfølgingsansvaret som faglærerne har ansvaret for. Det er bare blitt slik, og dette har ikke gått via avdelingsleder.

Det ble snakket om at bedriftene synes å ha mindre og mindre kontakt med faglærere. En av veiledere mente han ikke kan svare på alle de faglige utfordringene som dukker opp når han har kontakt med bedriftene. Det var en som mente at lærerne ikke følger opp loggene som elevene skriver og dette var for dårlig, i og med at logger og refleksjonsnotat er en viktig del av læringen.

Gruppe 2 - tre lokale veiledere

Det ble fortalt av en lokal veileder at hun var blitt satt til å ordne turnus over praksistidene og ordne med avtaler, ringe opp bedriftene osv. Hun hadde i den forbindelse fått tilbakemelding om at bedriftene savnet mer direkte kontakt med faglærere. Hun hadde ikke kompetanse når det gjelder det pedagogiske opplegget for hvert av fagene. Det var greit å ivareta elevenes arbeidsmiljø og trivsel, men ikke det faglige. Det ble savnet mer involvering fra faglærere. En av de andre veilederne på møtet mente at han ikke hadde noe inntrykk av at bedriftene savnet så mye kontakt. Han fortalte at han selv hadde laget ett eget system med elev mappe til hver elev som han hadde gitt bedriftene. Det kom frem at dette gjorde visstnok noen av de andre veilederne også. Det ble sagt at bedriftene er innstilt på at det er lite kontakt, og at de forholder seg til den lokale veilederen istedenfor fagansvarlig.

Gruppe 3 - tre lokale veiledere

En av veilederne med færrest elever fortalte at han trodde den eneste kontakten faglærere hadde med bedriftene var det besøket de gjorde to ganger pr. år. Det ble kommentert at bedriftene er heller ikke så flinke til å holde kontakt med skolen. Han nevnte at bedriftene ikke hadde ytret noe særlig ønsker om mer kontakt til han. Han fortalte videre at de bedriftene som er i hans kommune er såpass kompetente på sitt område, at de mest sannsynlig ikke føler noe behov for kontakt. Disse bedriftene har gode instruktører som organiserer mye av opplæringen selv. Han kunne videre fortelle at en av instruktørene hadde utdanning i veiledningspedagogikk. En av de andre veilederne fortalte at instruktørene i bedrift virket som om de var kompetente og rutinerte. Bedriftene i hans kommune har lærlinger i tillegg til elever, og de er vant til å

jobbe med opplæring av ungdom under utdanning. Dette gjelder spesielt bedriftene innenfor TIP og EL. Denne veilederen mente derimot at det ikke fungerte helt optimalt på HO. Der trodde han at instruktørene i de forskjellige avdelingene burde hatt mer veiledning og støtte fra skolen. Han hadde en følelse av at elevene i noen tilfeller bare var “ekstrahjelp” og at det ikke blir tatt så alvorlig at de var i praksis for å få opplæring. Tredje veileder nevnte at det var noe problematisk på SA, fordi oppfølgingen med bedriftene der ikke hadde vært helt optimalt. Denne veilederen oppsummerte med at faglærere og veilederne bør bli mer bevisst og skaffe seg mer informasjon om hva som faktisk skjer i praksis. Det betyr jobbing med logger og refleksjons notat.

6.6. Refleksjon etter dialogmøte – del 2

Jeg valgte å presentere dialogmøtene fra del to i undergrupper fra hvert av møtene. Dette fordi jeg syntes det ble mest oversiktlig. Under følger en oppsummering med hva pekte seg i de tre møtene.

Jeg oppfattet at alle tre møtene i del to var mer preget av frustrasjoner enn møtet i første del. De lokale veilederne føler «det på kroppen» i og med at de står i nærmest relasjon til bedriftene. De var opptatt av å drøfte kommunikasjon og samarbeid mellom skolen og bedriftene, om loggskrivingen og tilrettelegging for oppgaver i praksis. Det ble snakket om at vi «flyter på gammel rutine». Jeg satt igjen med følelsen av at de synes det er liten kontakt mellom skole og arbeidsliv, og at mesteparten av kontakten er mellom veilederne selv og instruktørene. Det kom frem at lokale veilederne har tatt på seg oppgaver med å lage «elevmapper» for elevene i praksis. Dette er ikke oppgaver som er underlagt deres arbeidsområde, men det er selvsagt ett bra initiativ. I forhold til det som ble synliggjort i kapittel to, fremkom det der at det er fagansvarlig som har ansvar for å lage mapper. Hva disse elevmappene som ble laget av lokal veileder inneholder, er jeg usikker på.

Jeg tolket det videre slik at de mente de hadde overtatt noen av oppgavene til fagansvarlige med å organisere praksisen. Dette er heller ikke innenfor deres mandat, jfr. arbeidsinstruksene deres. I en slik mappe skal inneholde være faglig, og etter min mening bør fagansvarlig være med på å utforme og kvalitetssikre innholdet.

Alle veilederne hadde gjennomført elevsamtaler med sine elever i hver kommune. Innholdet i disse var logg og refleksjonsnotat, og hvordan elevene opplevde at praksis

fungerte. Etter disse samtalene synes som om veilederne sitter igjen med ett inntrykk av at logg ikke benyttes fullt ut, og at dette kan utvikles. Jeg tolker det slik at de mener det er viktig å motivere og lære elevene å skrive logg og reflektere over sin praksis læring. De lokale veilederne i gruppe en og tre drøftet rundt noe rundt temaet om at lærerne kunne jobbet mer med å knytte teori og praksis bedre sammen, og fange opp det elevene gjør i praksis på bedrift.

Når det gjelder besøk og kontakt med bedriftene var dette noe som kom i drøftingen i gruppe to og tre. Det kom forslag om at møtearena for skole og arbeidsliv kan være at vi arrangerer korte lunsj eller middagsmøter i kommunene med bedriftene. I avslutningen av møtene ble det enighet om samling i uke fem i 2012 og der skal det jobbes videre med dialog om skole-arbeidsliv samarbeid med fagansvarlige og instruktører i bedrift.

6.7. Oppsummering og drøfting etter dialogmøter med lærerkollegiet

I dette kapitlet drøfter jeg de fremkomne dataene og kommer med tolkninger i forhold til teorien. Totalt ble det i første aksjon avholdt fire møter med lærerkollegiet. Det kom frem ulike temaområder i samtalene, og mange var sammenfallende. Spesielt i møtene med lokale veiledere var det mange like argumenter. Områdene som ble drøftet på møtene er kategorisert i tema rammefaktorer, vurdering og innholdet i opplæringen.

Rammefaktorer:

Noen av deltakerne mente at bedriftshåndboken bør lages av administrasjon i samråd med veileder og faglærere, og dette er jeg enig i. De mappene som ble laget i 2008 må revideres. Videre tolker jeg det dithen at kommunikasjon og samarbeid med bedriftene må styrkes ved at vi må utvide innholdet i de arenaene vi i dag møtes på. Det er mange «møteplasser» der skolen har kontakt med arbeidslivet. Disse er blant annet kontakten de lokale veilederne har med bedriftene, og kontakten mellom fagansvarlige og instruktørene som jeg ser på som den viktigste. Møte arenaene mellom de to siste partene er fysiske besøk i bedriftene to ganger i året, og eller via mail og telefonkontakt. Jeg har en oppfatning av at kontakten er der, men innholdet kan i noen tilfeller virke noe vagt. Børke (2001) i Hiim har erfart at systematisk samarbeid mellom skole og arbeidsliv er et betydelig problem og dette understøtter en del av de påstandene om manglende kommunikasjon som kom frem i dialogene (Hiim, 2010 s.75).

Det ble drøftet hva innholdet i bedriftsbesøkene skulle inneholde. Jeg tenker at bedriftsbesøkene må defineres mer ut i fra innholdet i læreplanene. Det vil si at i møtene og samtalene drøftes det hvilke av læreplanmålene og læringsmålene som elevene kan jobbe med i bedrift. Jeg tenker også at et forslag kan være å se på hvordan veiledningen av elevene foregår i bedrift, og drøfte instruktørens delaktighet i vurderingen. Til besøksdagene i bedrift burde det være mulig å lage en beskrivelse om hva de skal inneholde, slik at instruktørene er forberedt.

Det fagansvarlig sitt ansvar å følge opp den faglige opplæringen i bedrift. Det kan gjerne drøftes videre om både lokale veiledere og fagansvarlige sammen kan lage utplasseringsoversikt, men innholdet i opplæringen er fagansvarlige sitt område.

Vurdering:

Det var flere av deltakerne som kom inn på vurdering av elevene, og da spesielt det med logg og refleksjonsnotat. Jeg tolker det slik at av det fungerer godt i noen fag, og mindre bra i andre fag. Dette kan være avhengig av hvilke elever man har. Uten å generalisere det for mye, skriver ofte jenter mer enn gutter. Produksjonen og skrivingen av logger kan være avhengig hvordan lærer motiverer elevene til å skrive, samt hvor stor fokus det er på dette i etterkant av praksis. Jeg teker at vi må organisere opplæring av logg og refleksjonsskriving bedre; det vil si gi elevene en form for opplæring og øvelser i logg skriving. Lyngsnes og Rismark har fremsatt noen gode poeng om at «vurdering skal fremme læring og utvikling hos elever og være veiledende og motiverende» (Lyngsnes & Rismark, 2006). Så det må til økt motivering av elevene for å få de til å se hvilke fordeler logg har for deres refleksjoner. Opplæringsloven sier forøvrig at elevene skal delta i vurdering av sitt eget arbeid, sin kompetanse og egen faglig utvikling (Stette, 2010). Dette er viktige faktorer som vi må tenke på i det videre arbeidet.

Innholdet i opplæringen:

I drøftingene om yrkesfaglige utfordringer med teori og praksis vekselvis og oppgaver til elever når det er i praksis, tolket jeg det slik at kvaliteten er forskjellig avhengig av fagene. I noen fag får elevene med seg praktiske oppgaver med kompetansemål som er operasjonalisert og konkretisert. En slik konkretisering av kompetansemålene er en riktig vei å gå. Jeg ble litt forvirret av det som fremkom i møtet med lokale veiledere i forhold til hvem som har ansvar for å lage praksispermer. Ut i fra min forforståelse og

med henvisning til det som ble fremsatt under kapitel to, mener jeg det er fagansvarlig som skal lage disse. Det ble nevnt at også lokale veiledere hadde laget elevpermer. Her kan det tyde på en liten svikt, og dette må vi få mer klarhet i.

I faget PtF bør kompetansemålene som er valgt passe med det bedriftene tilbyr av oppgaver relatert til fagene. Det må bli mer bevissthet omkring at det er elevene som skal velge kompetansemålene i PtF faget. Læringsmålene skal beskrive konkret hva det skal jobbe med. Bjølseth (1993) i Nilsen og Sund sier at ett krav til gode læringsmål er at de er realistiske og at eleven ser det som nyttig å arbeide med dem (Nilsen & Sund, 2008).

Aksjon en var oppstarten av prosjektet. Jeg erfarte at det var oppklarende med dialogene. De to partene lokale veiledere og fagansvarlige møttes ikke sammen denne gangen, og jeg tror de lokale veiledere sannsynligvis var mer åpen enn det de ville vært om fagansvarlige var til stede. Jeg erfarte at flere temaer ble belyst. Det var noen motsetninger i hvordan disse ble vektlagt. Slik jeg oppsummerer ut ifra dialogene er det mye som kan diskuteres videre. Blant annet tolket jeg det slik at de lokale veilederne fokuserte mer på at kontakten mellom fagansvarlig og bedrift var manglende. Fagansvarlig på sin side var mer opptatt av å uttrykke hvordan de legger til rette opplæringen i praksis. Etter møtet ble jeg inspirert til å drive frem prosjektet, og til å planlegge ett møte med bedriftene, samt få elevenes erfaringer og stemmer inn i prosjektet.

7. Aksjon 2: Dialog samling med fagansvarlige, instruktører i bedrift og lokale veiledere

I første aksjon var det dialog om ønske å få møte instruktørene i bedrift. Deltakerne ble enig om at vi arrangerer en samling utenfor skolen der alle i LOSA møtes, og at vi inviterer instruktører fra bedrift. Dette ble en overgang fra aksjon en, der ble bestemt at administrasjonen tok ansvar for planleggingen.

7.1. Hensikt og planlegging - dialogsamling

Hensikten med aksjon to var at kollegiet skulle få anledning til å møtes, samt komme i dialog med noen av bedriftsinstruktørene. Denne aksjonen ble hoved aksjonen i prosjektet på grunn av størrelsen og antall deltakere. Målet med samlingen var i første omgang å kartlegge situasjonen og eventuelt komme med forslag til tiltak for endring it utvikling. Alle deltakerne fra lærerkollegiet ble enig om å lage programmet i fellesskap. Første program utkast ble utformet av administrasjonen og sendt ut til høring til lokale veiledere og fagansvarlige. Det kom innspill på hva innholdet skulle være, blant annet med tema som kunne drøftes, inndeling i grupper og teknikker som kunne brukes i øvelsene. Flere fra kollegiet mente samlingen skulle være et arbeidsseminar der vi diskuterte problemområdene. Samlingen ble bestemt til å deles i to ved at kollegiet i skolen møtes første dag for å oppsummere det som kom frem i første aksjon. I tillegg å planlegge dag to der instruktørene fra bedrift skulle delta. Årsaken til denne oppdelingen var at fagansvarlige og lokale veiledere mente de hadde ett behov for å møtes sammen før vi møtte instruktørene i bedrift. Etter disse innspillene planla vi å gjennomføre møtene på dag en og to litt forskjellig, ved bruk av ulike metoder. Det ble bestemt at administrasjonen skulle lede møtet den første dagen og de fagansvarlige skulle lede gruppemøtene på dag to.

Samling dag 1:

Fokusområdet ble som følger:

- Hver enkelt sin erfaring med hva som er bra og mindre bra i opplæringen i bedrift?
- Hva må det gjøres noe med?

Vi benyttet post it lapper for å samle inn synspunkter. Alle fikk i oppgave å skrive på blå post it lapper hva som er bra med dagens samarbeid i skolen og arbeidslivet. Deretter skulle de skrive på grønne post it lapper hva som burde gjøres for å utvikle samarbeidet.

Alle deltakerne fikk til slutt oppdrag å gå opp på tavla og meddele sine synspunkter og tanker. I etterkant av alle presentasjonene skulle momentene drøftes, og i fellesskap skulle vi velge det som var viktigst å fokusere på.

Samling dag 2:

I planleggingen av dag to fikk bedriftsinstruktørene tilsendt brev og epost der de ble bedt om å tenke over følgende til samlingen:

«Hvordan kan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv bli bedre for å sikre at elevene får best mulig opplæring».

De skulle tenke over nå-situasjonen og hva de så for seg av mulige tiltak og utvikling. Til denne delen med instruktørene til stede var jeg inspirert av SØT modellen, ved å benytte noe av elementene derfra. Det vil si kartlegge nåsituasjon – ønsket situasjon – tiltak (Hartviksen & Kversøy, 2008).

I gruppeoppgavene jobbet deltakerne ut i fra følgende:

Hvordan ser vi for oss LOSA opplæringen når det gjelder samarbeid skole og arbeidslivet?

- Ark 1: Nå – situasjonen
- Ark 2: Tiltak og utvikling

Gruppene ble delt inn i gruppe en med totalt åtte personer; tre HO instruktører, en fagansvarlig HO og tre lokale veiledere. Gruppe to besto av ni personer; fire TIP instruktører, en fagansvarlig TIP og tre lokale veiledere. Gruppe tre besto av ni personer; to SA instruktører, tre EL instruktører, fagansvarlige på SA og EL, samt tre lokale veiledere.

Ingen av deltakerne i denne aksjonen ble bedt om å skrive logger eller referater underveis i øvelsene, dette fordi vi hadde valgt å oppsummere fremkommet materiale i etterkant i plenum.

7.2. Gjennomføring av dialogsamling – første del

Det var totalt 17 personer som deltok på samlingens første dag. Møtet var satt av til å vare i fire timer. Ved starten av møtet ble alle informert om målet med samlingen, og jeg ga ett sammendrag av tilbakemeldingene fra elevsamtalene høsten 2011. I tillegg presenterte jeg hva som var kommet frem i dialogmøtene med fagansvarlige og lokale veiledere i første aksjon. Dette var sammenfattet i en power-point presentasjon som alle fikk utdelt.

Når øvelsene ble satt i gang fikk alle en halv time til å skrive på post it lappene. Det var tillatt å diskutere sammen med sidemannen. Når alle var ferdige gikk deltakerne frem til tavla og fortalte om det de hadde skrevet. Jeg og en kollega noterte i stikkordsform på hver våre store ark. Et ark for det som var positivt og et ark for områder som burde bli bedre eller utvikles. Vi brukte ca. 2,5 timer på denne øvelsen. Ut i fra det jeg klarte å observere virket som om alle var engasjerte. Mange av deltakerne hadde gode kommentarer underveis, og det skapte engasjement og diskusjoner. På slutten av møtet gikk vi gjennom alle punktene som var kommet frem og drøftet rundt teamene. Vi ble enig om ikke å låse oss for mye til dag to. Det ble notert en side med stikkord som ble kopiert opp, og som kunne benyttes som en veiledning hvis det var behov for det. Noen av deltakerne uttrykte at det var viktig at bedriftsinstruktørene ikke skulle føle at de ble overkjørt av lærerne. De skulle få komme med sine egne synspunkter i gruppemøtene.

Oppgave 1: Hva er bra med dagens opplæring

Under følger en presentasjon av de tilbakemeldinger som fremkom. Jeg har valgt å dele dette inn i tema: innholdet i opplæringen, elevforutsetninger og motivasjon, læreprosessen, rammefaktorer og andre områder.

Innholdet i opplæringen:

Det var en deltaker som sa at «elevene har muligheter i praksis til å få forskjellige fagkurs i bedriftene som de ikke får på skolen. Eksempel på det er varme og arbeider kurs, stolpeklatringskurs osv». Det kom utsagn som for eksempel «det er viktig for læringen til elevene at de får møte kunder og drive med kundebehandling» og at «elevene blir oppdatert på mer moderne teknologi i arbeidslivet». Det kom frem at det er en «fordel at elevene får innsikt i forskjellige områder innen fagene».

Elevforutsetninger - motivasjon:

Når det gjaldt elevenes motivasjon var det en deltaker som mente at «elevene får være med på produksjon av virkelige ting og dette kan øke deres motivasjon». Det syntes om at det var enighet om at det gis en variert opplæring, og dette er positivt for elever som er skolelei. Videre sa en av deltakerne at «det er bra for læringen at elever skal skrive logg og refleksjonsnotat, og at det virker som om de er kommet langt i Vg2 læreplanmålene i praksis». En av deltakerne mente at elevene blir «sett» i større grad enn i en ordinær skole. Det ble også sagt at elevene i LOSA får tettere lærer oppfølging. Det fortelles at elevene ofte får gode tilbakemeldinger fra bedrift, og at det virker som om motivasjonen blir bedre når elevene har praksis og teori om hverandre. Det kom et utsagn om at det var bra at elevene opparbeider seg muligheter for å få «nettverk for senere karriere»

Læreprosessen:

Det var noen av deltakerne som hadde utsagn som kan kategoriseres under læring i samhandling med andre. Det var en som mente at «det er bra at elever får utviklet sin sosiale kompetanse, og dette gjør de i og med at de får opplæring sammen med erfarne og oppdaterte instruktører».. Når det gjelder konsekvenser og regler ble det sagt at elevene «erfarer følgene det får når de er syk og borte fra jobb». Det ble nevnt at elevene er i ett virkelig arbeidsliv og lærer seg å ha ett ansettelsesforhold.

Rammefaktorer:

Det var flere av deltakerne som hadde tanker om samarbeidet med bedriftene. En deltaker poengterte at det «var positivt at bedriftsinstruktørene kjenner LOSA godt og er positiv til ordningen». I tillegg var det en fordel at lokale veiledere har forholdsvis god oversikt hva som skjer i næringslivet i hjemkommunene. Det ble fortalt at noen veiledere får besøkt bedriftene ofte, og at «på grunn av at det er små samfunn er det lett for bedriftsinstruktørene å ta direkte kontakt med veilederne». Det kom frem i drøftingen i etterkant at det er lokale veiledere som «ordner» med praksis. Når det gjelder organiseringen av selve opplæringen i praksis sies det at LOSA er mindre sårbare i forhold til fravær blant faglærere og lærere. En av de fagansvarlige mente at «lokale veiledere har tilegnet seg en viss type spisskompetanse, og at de lokale veilederne er styrken i LOSA».

Andre områder:

Det fremkom noen kommentarer som kan kategoriseres under begrepet karriereveiledning eller rekruttering. Et slikt eksempel var blant annet at elevene får prøvd ut flere områder i fagene og man kan erfare selv hva man kan satse på å utdanne seg innen videre. Det ble også sagt at hvis en ser det ut i fra «ett samfunnsøkonomisk aspekt er det bra at man rekrutterte ungdommen tilbake til kommunene».

Oppgave 2: Hva bør vi fokusere på i det videre arbeidet

Det som ble drøftet under dette spørsmålet er kategorisert som rammefaktorer i forhold til kommunikasjon og samarbeid, innholdet i opplæringen og rekruttering.

Rammefaktorer:

Det fremkom i dialogen at det bør bli bedre kontakt mellom skole og instruktør. Det ble sagt at det kan virke som om det er for «lite samarbeid mellom skole og bedrift, og at det må skje oftere». En deltaker hadde tanker om at bedriftsbesøkene bør være bedre planlagt med «innhold og tidsramme». Et annet punkt som ble nevnt er at «vi må tenke på er at det er forskjellige instruktører som har elevene i praksis, og mange av disse går turnus arbeid». Det ble videre sagt at det virker som om det er en «høy terskel» for at instruktørene i bedrift skal ta direkte kontakt med skolen. Et annet utsagn var at «lokale veiledere bør bli bedre til å gi tilbakemelding til faglærere angående problemer som oppstår med elevene i bedriftene. I den forbindelse må det lages ett system for tilbakemeldinger til faglærerne etter at veileder har vært i bedriftsbesøk». Dette ble utdypet med at fagansvarlige må gi rask tilbakemelding til bedriftene etter oppfordring fra lokal veileder. En av deltakerne mente at «fagansvarlige bør bruke mer tid på å gjennomgå fagplanene når de er på besøk i bedriftene». Det fremkom fra en av deltakerne en påstand om at «det må mer samarbeid til om vurdering».

Det ble drøftet om skolen kan tenke på om faglærerne kan besøke elevene når de er ute i praksis. Det kom forslag om konkrete bedriftssamlinger i kommunene med felles lunsj. En av deltakerne mente at «LOSA og er et kommunalt ansvar, og at kommunene må spille en mer aktiv rolle». Det kom i den forbindelse forslag om at bedriftene burde få «mer påskjønnelse og bli satt pris» på i en eller annen form.

Innholdet i opplæringen:

I forhold til innholdet i opplæringen ble det sagt at fagansvarlige må «informere lokale veiledere om elevenes opplegg i praksis». Videre nevnes det at det må gis «tilbakemelding til elever angående logg så snart som mulig etter praksisukene». Et poeng var at elevene må oppfordres til å ta kontakt direkte med faglærer og dette må de læres opp til tidlig i skoleåret. Ett annet synpunkt var «hvordan bevisstgjøre lærere og elever på teori-praksis biten». I forhold til dette ble de sagt at vi burde få til en lik praksis når det gjelder opplæring i bedrift og koblingen opp mot teori. Det fremkommer at det er «ønskelig med en plan for hver enkelt elev i bedrift». Dett kan gjøres ved at elever tar med seg problemstillinger i bedrift som de kan jobbe med. Det ble videre i fellesskap drøftet om nytten av praksisperm eller infoperm til bedriftene, og om det er mulig å få til en felles mal på logg. I forhold til faget PtF sa en av deltakerne at «det vanskelig for elevene å forstå at dette er et eget fag». Det kom også ett spørsmål om «teoretisk opplæring i bedrift er mulig». I tillegg til at «basetrening i starten» av skoleåret burde det også vurderes om det skal jobbes videre med».

Rekruttering:

Det ble også under denne delen diskutert rekruttering. Det var et utsagn om at «LOSA er med på å rekruttere til arbeidslivet i kommunene og sett i ett samfunnsmessig perspektiv er dette positivt». En av deltakerne mente at det kan jobbes mer med å rekruttere til at LOSA elever blir lærlinger etter vg2 i de bedriftene de har vært i.

Forberedelse til andre dag systematisert i tema:

Vi ble enig om å ha noen stikkord til møtet med instruktørene på dag to. Vi gjennomgikk alle arkene med overskriften «Hva må vi fokusere på i det videre arbeidet». Det kom noen flere forslag som ikke hadde vært med i drøftingen tidligere i oppsummeringen.

Stikkordene var vi skulle ha som bakgrunn var: kommunikasjon mellom skole og bedrift, deriblant møtearena og samarbeidsrutiner. Hvordan organisere PtF. Bevisstgjøring av teori og praksis og de faglige utfordringer vi ser der. Det gjelder spesielt i forhold til logg og refleksjon i etterkant av praksis, hvordan bruke læreplanene og om elevene kan ta med seg problemstillinger ut i bedrift. Vurdering og teoretiske

opplæring i bedrift ble også foreslått. Det kom forslag om det å drøfte med instruktørene hva de legger i begrepet “LOSA-bedrift”. Prosjekt utplassering og hospitering var også stikkord som kunne være aktuelle. Praktisk organisering av praksispermen og dens utforming, samt hvilke basisferdigheter bedriftene forventer at elevene skal ha før praksis. Til slutt ble det ønsket at vi kunne drøfte dokumentasjonen på ulike kurs som elevene er med på i bedriftene.

7.3. Gjennomføring av dialogsamling – andre del

Jeg startet dag to med en innledning og presentasjon av problemområdet. Ordlyden på det jeg skrev opp på tavlen var:

«Hvordan kan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv utvikles for å sikre best mulig opplæring for elevene?»

14 bedriftsinstruktører møtte, og totalt var det 29 personer til stede. Samlingsdagen var planlagt å vare i 4 timer, inkludert pauser. Instruktører fra alle programområder var representert. Vi startet med en presentasjonsrunde med navn, hvilken bedrift instruktørene tilhørte og hva deres arbeidsområde var. Fagansvarlige hadde på forhånd delt deltakerne i grupper etter programfag, fordi de mente at bedriftsinstruktørene kunne gjøre erfaringsutveksling med hverandre. Programfagansvarlige tok ansvar for å sette i gang gruppene.

Jeg og mine to kollegaer gikk rundt i gruppene for å se hvordan dialogene fungerte. Vi observerte at gruppene kom snart i gang med diskusjonene. I en av gruppene begynte deltakerne umiddelbart å skrive på arkene. Der tok en av de lokale veilederne styring på skrivingen, mens fagansvarlig ledet diskusjonen i gruppa. I gruppe to hadde de valgt en fagansvarlig som ordstyrer. Det ble i fellesskap bestemt at de skulle ta runden rundt bordet der alle startet med å si noe fra sitt ståsted. Den andre programfagansvarlige i denne gruppen noterte på arkene. I gruppe tre gikk diskusjonen løselig, og etter hvert oppfattet jeg at det ble litt heftige diskusjoner. Jeg erfarte de gangene jeg var innom gruppen at programfagansvarlig fikk negative tilbakemeldinger fra instruktørene. Denne gruppen valgte å skrive sine tilbakemeldinger på PC.

Ut i fra min observasjon syntes det som om alle fikk komme til orde og det virket som om det var demokratiske prosesser i gruppene. Vi samlet oss 45 minutter før avslutning

for å gjennomgå i plenum det som hadde blitt drøftet i dialogene. Alle valgte fagansvarlige eller lokal veileder til å presentere fremkommet materiale fra dialogene. Under presentasjonen fra gruppen som hadde notert på PC, skrev jeg det de presenterte på store ark mens to av medlemmene gjennomgikk punktene. De to andre gruppene presenterte selv det de hadde drøftet.

Vi tok bilder av alle arkene, og jeg opp en lydfil av presentasjonen og avslutningen. Jeg har valgt å presentere det som kom frem fra gruppearbeidene og fra det avsluttende plenumsmøtet i hovedkategorier med hvordan deltakerne oppfattet nå situasjonen og hva de ser på som ønsket situasjon og eventuelle tiltak. Under disse to hovedkategoriene har jeg deretter valgt å presentere deres tanker i ulike tema.

Deltakernes tanker om nå situasjonen:

Fremkommet materiale er kategorisert i tema rammefaktorer, vurdering, innhold og metoder i opplæringen, samt ansvarsfordeling.

Rammefaktorer - kommunikasjon og samarbeid:

Det sies at det er viktig med tilbakemeldinger og kommunikasjon i samarbeidet. En av gruppene spør seg «hvordan skal samarbeidsrutinene og kontakt mellom skolepraksisinstruktører arte seg og hvor ofte skal kontakten skje». Det ble notert at det må «gis beskjed fra bedrift til skole når elevene er borte fra praksis».

Vurdering:

Et punkt som kom frem var at instruktører pr nå vil ikke sette karakterer. Det ble sagt «hvordan skal man bringe tilbake til instruktørene det som elevene har lært». En av gruppene hadde snakket om at vurdering gjøres stort sett ut i fra en teoridel i form av ukeplaner og mappekrav, og en praksisdel i form av refleksjon og logg. I TIP gruppen ble det diskutert at de fleste elever på TIP ikke skriver logg. Ett forslag var at man inkluderte alle instruktører i loggskrivning. Ett annet punkt som deltakerne hadde notert var «ønske om orienteringen om de enkelte elever til bedriften før de kommer i praksis».

Innhold og metode i opplæringen:

Det ble diskutert hva elevene skal oppnå av kompetanse, og hva som er relevant praksis. Det fremkom at «de daglige gjøremålene ofte styrer opplæringa». Ett moment som ble drøftet var at «instruktørene kan lære teori til elevene hvis de vet hva elevene jobber med i teoridelen på skolen». Det kom frem at det kunne være vanskelig å følge læreplanene, å gi varierte oppgaver og følge koblingen mellom teori og praksis. Det ble sagt at «det savnes konkrete oppgaver til elevene i praksis gitt fra skolens side, og en plan på hva elevene skal gjennom i praksis». Spørsmål som ble stilt var «er det mulig hvis det er prosjekter på gang i bedriften at det kan benyttes i opplæringa?» eller «kan elever får en problemstilling med ut i bedriftene?». En av gruppene hadde satt opp et punkt om at det var «viktig med basiskunnskaper før elevene kom ut i praksis, det vil si nødvendige kurs og arbeidsrutiner som for eksempel punktlighet og oppmøte». Når det gjelder kursopplæring ble det også etterspurt kurs i bruk av nødvendig og pålagt utstyr. Under drøfting av temaet elevmapper kom det frem at «man kan bruke samme mal som veileder perm man bruker til lærlinger i bedrift, men at LOSA mappen er mer spesifisert med avtaler, forsikring, fagplaner osv.» I en av gruppene var det satt opp et spørsmål som het «Kompetansemål – hvordan formidle disse?».

I forhold til faget PtF ble det sagt at skolen bør inkludere bedriftene i større grad. Det kom frem at det kan være en «belastning for bedriftene å ha elever i praksis og det går på bekostning av både tid og økonomi». På den annen side ble det påpekt at bedriftene rekrutterer for fremtidig arbeidskraft og LOSA bidrar dermed til lokalsamfunnet.

Ansvarsfordeling:

Ett område som ikke har vært diskutert i tidligere møter var det med ansvaret for elevene. En av instruktørene nevnte at «man ikke får informasjon hvis elevene ikke sier noe om det som skjer på skolen». Det nevnes at bedriftene er «tydelig på hva de forventer av elevene». Et punkt som videre ble drøftet plenum i avslutningen var om tar vi bort noe av ansvaret fra elevene. Det kom ikke til noen løsning hva som egentlig mentes med det.

Deltakernes tanker om tiltak og utvikling:

Gruppene skulle diskutere hva de så for seg av tiltak og utvikling. Deltakernes stemmer er kategorisert i tema rammefaktorer, vurdering og innhold og metoder i opplæringen.

Rammefaktorer:

Det konstateres at skolen bør bli bedre i forhold til kommunikasjonen med praksisplassene. Det kommer frem at en utvekslingspraksis mellom lærer og bedrift kan være en god ide. Det ble sagt at «det må bli økt fokus i skolene og i lokalsamfunnet om at praksis for elever er viktig». En av gruppene hadde ett forslag om «presentasjon av elever på forhånd før praksis start». En av de andre gruppene hadde skrevet ned «at ved skolestart bør det være ett møte mellom skole og bedrift angående elevene». I forhold til den «fysiske kontakten» mente noen at «fagansvarlige må mer ut i bedrift og at det bør være mer telefonkontakt. Faglærerne bør ha direkte nummer til instruktørene». Det synes som om de fleste deltakerne mener at samlinger for bedriftene er positivt og møter er viktig. Det ble snakket om disse kan være kommunevis eller felles for alle kommuner. Når det gjelder planleggingen for elevene i praksis ble det sagt at «det bør være en plan for elevene for når de skal i praksis i de enkelte bedriftene».

Vurdering:

Det kom forslag om at «vurdering bør gjøres ved at man diskuterer frem karakterene i samtaler til høst og vår termin». Ett annet innspill var «at lærere og instruktører gjør refleksjon sammen med elevene». Det ble nevnt at «i noen bedrifter bruker elevene tiden der til å skrive logg». Under presentasjonen av gruppearbeidene sa en av gruppene at de hadde snakket om «å konkretisere vurderingen slik: over middels, middels og under middels. Altså mer konkretisert slik at instruktørene lettere kan bedømme hvor på skalaen elevene er».

Innhold og metoder i opplæringen:

I forhold til hva innholdet i opplæringen skal være hadde en av gruppene diskutert at «en idebank med oppgaver eller en liste med oppgaver tilpasset til de enkelte bedriftene» kunne være aktuelt. Praksisperm er foreslått og denne bør inneholde PtF, forsikring osv. En av gruppene sa at «når det gjelder PtF kan det være problemer med å velge mål og det må passe i hop med det bedriften kan tilby». Det kom ett eksempel på

at i PtF på elektrofag har de gjort det slik at «elektro bedriftene melder inn til skolen hvilke arbeidsoppgaver de har, og ut i fra dette utarbeides PtF».

I en av gruppene ble det drøftet at det bør gis mer innføring i faget tegning for TIP elevene, og det bør avholdes en samling for disse elevene i forkant av praksisen. De hadde et forslag om at «Verkstedhåndboken må brukes mer aktivt og instruktørene må følge opp planer». Ett annet forslag var at skolen kan leie inn fagarbeidere fra bedriftene til å dekke noe av teoridelene.

7.4. Oppsummering og drøfting etter dialogsamlingen

I dialogene i dag to fremkom det mange sammenfallende tema om nåsituasjonen i forhold til det som hadde vært drøftet på første dag. Deriblant mål og innhold med hvordan elevene jobber med teori på skolen, praktiske konkrete oppgaver i praksis og basiskunnskaper som elevene trenger på forhånd før de drar i praksis, samt kommunikasjon, vurdering og PtF.

Når det gjaldt innholdet i opplæringen tolket jeg det slik at det ble drøftet at elever bør få med seg oppgaver i praksis. I tillegg var det fokus på at teori og praksis er todelt ved at det ikke er noen sammenheng mellom det elevene får i teorioppgaver på skolen og det de gjør i praksis. Det er med andre ord ett gap. Det er for liten kobling mellom teori og praksis, og dette bekrefter noe av min forforståelse. God planleggingen i forkant av praksisene kan minske dette gapet. Ett forslag er at man lager ukeplaner for de ukene elevene er i praksis, med forslag til eventuelle praktiske arbeidsoppgaver. Men vi må huske på at det ble sagt i møtene om at arbeidsoppgavene i bedrift i mange tilfeller ikke kan planlegges på forhånd. Som en kommentar til dette vil jeg trekke inn Nilsen og Sund som mener at det er viktig at de praktiske arbeidsoppgavene har mening og relevans (Nilsen & Sund, 2008 s.65). Der slik at yrkeskunnskap ikke er overføring fra teori til praksis, men omvendt.

Jeg oppfattet videre av dialogene at det kunne vært greit med en praksis plan for hele skoleåret, noe som jeg tolker gjør det lettere for bedriftene å planlegge praksisen. Arbeidet med å lage praksisplaner kan fagansvarlige gjøre sammen med lokale veiledere og instruktører i bedrift, og selvsagt i samråd med elevene.

Praksispermer er et hjelpemiddel som kan være til nytte for elevene. Hvis de benyttes fullt ut kan det være et godt redskap som både eleven og instruktøren. Instruktørene på

TIP kom med tilbakemelding om at verkstedhåndboken må brukes mer og jeg er enig at i dette faget er en slik håndbok mer vanlig enn f.eks i fag som HO og SA. Vi må selvsagt ta til følge disse oppfordringene.

Det ble på møtene drøftet om noe som blir kalt basiskunnskaper. Med dette menes at elevene skal ha noen grunnleggende kunnskaper før de kommer i praksis. Det gjelder spesielt innenfor fagene TIP og EL der det kreves sikkerhetsopplæring. Det har skoleårene 2010 og 2011 vært holdt en ukes samling for TIP elevene før de skulle i praksis. Det er blitt gitt undervisning i hvordan bruke verktøy og verneutstyr. Sikkerhetsopplæring har også vært tema. Etter min oppfatning bør en slik opplæringsmodul være et samarbeid mellom lærer og instruktører. Det kan føre til at vi får verdifull innspill fra bedriftene om hva de stiller som krav i en slik type sikkerhetsopplæring.

Jeg oppdaget allerede i første aksjon at deltakerne ønsket mer kontakt med arbeidslivet, og da spesielt mer kontakt mellom fagansvarlige og instruktørene. Det kan synes som om instruktørene har samme oppfatning. Det er mulig at fagansvarlige rett og slett har for liten tid i sin ressurs til å ha kontinuerlig kontakt med instruktørene i bedrift. Dette er en synsing fra min side, men likevel noe jeg hadde i tankene etter møtet. En viktig lederoppgave blir å legge til rette for at medarbeiderne har tid til å utføre sitt arbeid (Innbjør & Kleiveland, 2007). Sett ut i fra lederrollen er dette noe jeg bør tenke på i mitt arbeid med ressursfordelingen til lærerne.

Uttekslingspraksis mellom bedrifter og skolen var ett forslag for videre utvikling. Med det tolker jeg det slik at det er faglærere som kunne tenkt seg hospitering ut i bedrift. Fafo har i sin rapport «Hospitering i fagopplæringen» påpekt at i de seks fylkeskommunene det har vært forsøk med hospitering mellom skole og arbeidsliv er det kommet positive tilbakemeldinger. Den største læringseffekten i forsøket syntes å være i de tilfeller der lærerne kom ut i bedrift (Hilsen, Nyen, & Tønder, 2012). Dette er erfaringer som vi kan bygge på. Hospitering og mer ressurser til bedriftsbesøk kan være områder for ny utvikling.

En annen rammefaktor som ble drøftet på samlingen var belastningen av bedriftene og at det går på bekostning av tid og økonomi. Det kan nevnes at vi har jobbet for å få fylkeskommunen til å øke honoraret til bedriftene, men dessverre ikke lykkes med det.

Noen bedrifter har valgt å si nei til Vg1 elever på bekostning av lærlinger nettopp på grunn av økonomien. Det kan være mer krevende for bedrifter å ha første års elever enn lærlinger, men min erfaring og kjennskap til våre bedrifter er de fleste er svært positive. Det kom frem spørsmål om hvordan vi kan verdsette det arbeide som bedriftene gjør. I forhold til skolens økonomiske rammer kan dette være en utfordring, og det må tenkes kreativt.

Vurdering av elevene, da spesielt med logg og refleksjon var et tema som ble diskutert i både aksjon en og to. Jeg tror alle deltakere er innforstått med at tilrettelegging av elevene sin refleksjon av læringen er helt nødvendig. I veilederhåndboka for instruktører i 2011 utgaven er det sagt at det ofte kan være ett dilemma mellom det å veilede en elev for deretter å gi vurdering (Djupvik & Haaland, 2011). Instruktørene er de som ser elevene utføre arbeidsoperasjonene, og det er de som skal veilede elevene i den praktiske delen. Den viktigste utfordringen i læring gjennom praksis kan være å utfordre elevene til å beskrive og begrunne det de gjør (Hiim & Hippe, 2001 s.219). For å forsterke elevenes egne beskrivelser er samtale mellom elev og instruktør underveis i prosessen og samtale med lærer om loggene i etterkant like viktig. Det kom et forslag om at loggskrivning kan skje i bedrift, og at instruktørene kan involveres i dette arbeidet. Dette er et godt tiltak, da de to partene kan samtale om det som eleven har erfart mens det ennå er ferskt.

Jeg tenker at det må likevel ikke bli slik at vi i skolen bare fokuserer på at elevene må «skrive» logger og refleksjonsnotater. Innholdet må være av betydning og tilbakemeldingene må være konstruktive. Hiim og Hippe mener at «vurdering skal være et pedagogisk hjelpemiddel og elevene skal få fortløpende tilbakemelding på sitt arbeid» (Hiim & Hippe, 2001). Med dette som bakgrunn skal elevenes logger vurderes fortløpende underveis, slik at de har muligheter til å korrigere seg selv og dermed få kunnskap om fagbegreper og prosesser som er viktig for den videre læringen.

Faget PtF kom opp som tema i noen av gruppene, og jeg tolket det slik at elevene kan ha problemer med å velge målene. Målene på passe sammen med bedriftens arbeidsoppgaver. Faglærerne kjenner bedriftene etter såpass mange år, og at de vet hvilke mål elevene har muligheter til å fordype seg i på vg3 nivå i de ulike fagene. Elevene har ofte liten forutsetning for å tolke målene uten god hjelp fra lærer og

instruktør. I oppsummeringen av samlingen var det en instruktør som hadde følgende tanker om PtF:

Det er viktig at faglærere spesielt på TIP og EL gir oss bedrifter innspill til mål, fordi jeg som instruktør synes det vanskelig å veilede elevene. Kanskje det kan bli en del av bedriftsmappen, og at det står noe der om hva PtF er og hva bedriftene kan tilby innenfor læringsmålene.

Formålet med PtF er at en «skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer» (www.udir.no, 2006b). Ett spørsmål er om skal faget være en smakebit av forskjellige områder, eller skal elevene oppnå noen form for faglighet. I Fafo Rapport 2012:47 *Fleksibilitet og faglighet* fremgår det i undersøkelsen at det var «påfallende i hvor liten grad samarbeidet og kontakten mellom skolen og praksisbedriftene ser ut til å handle om faglig innhold og progresjon eller om sammenhengen mellom hva elever lærer på skolen og hva de lærer i arbeidslivet» (Nyen & Tønder, 2012). Dette kan være kjernen i vårt problem, og er gjeldende både for PtF og de andre programfagene. Jeg mener at elevene skal få muligheter til å prøve ut kompetansemål fra ett høyere nivå.

Jeg var i kapitel to inne på elevene sine læreforutsetninger. Alle elever har ulike forutsetninger for å lære. Jeg oppfattet det slik i dialogen med instruktørene at noen av bedriftene ønsket å vite mer om elevene før de kom i praksis. Elevforutsetninger kan være så mangt. Det kan være fysiske forutsetninger, den sosiale kompetansen til eleven, interesse og motivasjon (Nilsen & Sund, 2008). Jeg er enig i at vi må bli bedre på å formidle elevenes forutsetninger til bedriftene. Vi må kartlegge elevenes interesser og ønsker i forkant av før de skal i praksis. På dette området tror jeg at det har vært overlatt til de lokale veilederne om å informere om elevstatusen til instruktørene.

Dette ble den største aksjonen, med fleste deltakere og stor mengde fremkommet data. Det var en god stemning og innsatsvilje blant deltakerne begge dager. Det virket som om alle var engasjert og det kom frem veldig mange tilbakemeldinger og forslag til tiltak og utvikling.

På samlingens første dag var lærerne og de lokale veilederne forholdsvis samstemte. Det er kanskje vanskeligere å uttrykke direkte uenigheter med hverandre i og med at de

er gode kolleger og de har opparbeidet seg gode relasjoner opp igjennom årene. Hvis en skal tolke dette opp mot dialektisk kritikk jfr Winter kan det synes som om deltakerne påvirket hverandre i diskusjonene. Stemningen var en helt annen enn under den første aksjonen. Jeg erfarte at deltakerne nå var positive og åpne, og det var mye latter og konstruktive diskusjoner. Det kan tyde på at samarbeidet mellom de to partene fungerte, og det å få møtes og diskutere sammen var bra.

Når vi skulle velge ut stikkord til dag opplevde jeg at det kom frem flere temaområder det ikke hadde vært diskusjoner om i tidligere aksjoner. Vi valgte likevel å ta dette med i oppsettet over det som kunne være med i drøftingen til dag to.

Det har tidligere skoleår vært dialogsamlinger med bedrifter, og vi har erfart at det er lett å få de med i dialogen og utviklingsarbeidet. Jeg spurte meg selv i etterkant om metoden på dag to fikk frem alle synspunktene til instruktørene. Jeg hadde ikke helt oversikten om instruktørene ble ledet eller hemmet for mye av lærerne. Den demokratiske fordelingen var kanskje litt ulikt fordelt, med flest «lærere» kontra instruktører i gruppene. På den annen side så skal dette være ett samarbeid mellom skolen og bedriftene, og jeg må se på dette som en begynnelse. Det virket som om det var gode diskusjoner i gruppene, og tilbakemeldingene i plenumsmøtet var at slike samlinger kunne bedriftene tenke seg å fortsette med. Jeg forsøkte i oppsummeringen av dialogmøtet å få frem fellestrekkene i det som var kommet frem. Jeg forsto det slik at deltakerne var positive til at vi fortsatte med prosjektet. Neste skritt var å gå videre med å få flere tilbakemeldinger fra elevene.

8. Aksjon 3: Elevenes tilbakemeldinger om opplæring i bedrift

På slutten av aksjon to var alle enige om å få elevenes synspunkter på opplæringen. I denne aksjonen har vi jobbet praktisk med elevene i en workshop, fordelt på to dager. Begge workshopene er presentert under ett. I tillegg er det hentet eksempler fra elevene sine arbeider i form av logg og oppgaver.

8.1. Hensikt og planlegging – workshop med elever

Hensikten var å få utdypet elevenes mening om opplæring i bedrift, jfr. det de hadde svart i elevsamtalene på høsten. Det var planlagt samling for HO i Honningsvåg i midten av februar, og for SA, EL og TIP i slutten av mars. Det ble timeplanfestet på programmet at vi skulle bruke to skoletimer på en workshop. Elevene var på forhånd informert av lokale veiledere om at det ville bli en øvelse eller ett verksted for å samle inn deres synspunkter. De ble ikke orientert om hvilke metoder som skulle brukes.

De fagansvarlige ble enig om at vi skulle ha to overskrifter som elevene skulle jobbe etter.

Oppgaven var som følger:

- Hva er bra med opplæringen i bedrift?
- Hva det bør jobbes med videre angående opplæringen i bedrift?

Lærerne som skulle gjennomføre workshopen ble enige at de skulle forsøke å påvirke elevene minst mulig med sine meninger og tilbakemeldinger. Min rolle skulle i størst mulig grad være å observere. Ansvaret for gjennomføring ble overlatt til lærerne og de to andre fra administrasjonen.

8.2. Gjennomføring av workshop – del 1 og 2

I aksjon tre, første del var det elleve elever i HO gruppen, hvorav ni jenter og to gutter. Det var to HO lærere med på aksjonen, samt undertegnede og en til fra administrasjonen. Programfagansvarlig og den andre HO læreren informerte elevene kort om hva temaet var og hva elevene skulle jobbe med. De orienterte om at i etterkant av oppgaven skulle det diskuteres i plenum det elevene hadde diskutert, og samtidig noteres på tavla. Størrelsene på gruppene ble fire + fire + tre. Elevene ønsket selv å

velge grupper og valgte ut i fra hvordan de satt i klasserommet. De kom godt i gang og begynte straks å diskutere. Lærerne gikk rundt i gruppene for å lytte på diskusjonen, uten å blande seg inn. Målet vårt var elevene selv skulle diskutere sammen og komme med sine tilbakemeldinger og ideer. Gruppene holdt på i ca. 45 minutter. Deretter leste en av lærerne opp det som var skrevet på arkene, mens den andre læreren noterte punkter på tavla. Underveis i presentasjonen kom elevene med kommentarer på hva de hadde ment med uttalelsene. Det virket som om alle var engasjerte i dialogen. Det var kun to-tre elever som ikke sa så mye.

Del to av aksjon tre foregikk i slutten av mars. Det var 28 elever som var møtt opp til aksjonen og av disse var det 21 gutter og syv jenter. Elevene tilhørte program områdene SA, EL, TIP. Elevene valgte grupper etter som de hadde plassert seg i klasserommet, totalt ved fem bord. Det ble ca. fem-seks elever i hver gruppe. De fikk samme orientering som HO klassen hadde fått i forrige del. Vi var tre fra administrasjonen som ledet workshopen. Mine to kolleger hadde laget ark med overskriftene klare på forhånd, og disse var de samme som i første del. I denne workshopen måtte vi gå rundt i gruppene for å få de i gang med diskusjonene. Det gikk litt senere å få de i gang enn i den første delen med HO elever.

Tre av gruppe jobbet etterhvert greit, og kom med mange synspunkter. Spesielt en gruppe noterte mye. Dette var på slutten av en skoledag, og det syntes som om elevene var litt slitne. Jeg observerte at to-tre av gruppene, spesielt de med bare gutter var litt urolige. Vi avgjorde dermed at det ikke ble noen oppsummering slik vi hadde gjort med HO gruppen. Dette mener jeg ble en svakhet, og ikke helt slik vi hadde planlagt det. Det var såpass mange deltakere, og det hadde vært muligheter å få en mer empiri fra denne gruppen.

Elevenes tilbakemeldinger på hva som er bra:

Elevene sier at de «får hjelp i praksisen når det gjelder teorien, og at man forstår mer når man gjør praktisk det man lærer i teorien». De forteller at det er forskjellige instruktører med forskjellige kunnskaper – og de gjør forskjellige vurderinger. En gruppe hadde diskutert at «de får en del kurs i bedriftene og får ta del i det som skjer i på arbeidsplassene». Ett moment som ble nevnt var at man blir godt tatt imot av bedriftene og de føler seg velkommen. Det ble diskutert i en av gruppene at «man får velge arbeidstider, både dag og kveldsskift og at det er forskjellige arbeidsoppgaver som

skjer på skiftene». Elevene snakket om at de «får innblikk i arbeidslivet, får være sosial og må ta ansvar». Det sies at praksis er motiverende. Loggene kan brukes til «å gå tilbake å se hva man har lært». Elevene synes det er bra at bedriftene tar hensyn til at elevene er under opplæring. Det var kommet frem ett punkt om at man «lærer mer i praksis enn bare å sitte på skolen og man får erfaring fra arbeidslivet. Lærer triks fra de med erfaring». Det ble også sagt at «man har muligheter til å oppdage hva man liker og ikke liker å jobbe med». Ett annet poeng var at «en får erfaring fra arbeidslivet til senere tid og blir ikke skolelei». Elevene sa at man slipper å sitte i ett klasserom og det blir mindre lekser. En av gruppene i del to hadde skrevet ordet «risikoe erfaring». Jeg er usikker på hva som menes med det. Jeg klarte ikke å fange det opp i diskusjonen, og siden det ikke ble noen oppsummering på slutten ble ikke det oppklart. Det ble for øvrig snakket om at «man får prøve ut maskiner og utstyr og man får oppleve hvordan man gjør ting». Det med gode kolleger og lære om arbeidslivet var også blitt tatt opp i en av gruppene.

Elevenes tilbakemeldinger på hva det kan jobbes videre med:

Elevene snakket om at man må ikke bruke av praksisukene for å avholde samlinger i Honningsvåg. Hvis det skjer, mister man en del av praksisen og det var dumt. Videre ble det sagt at «det at instruktører i praksis jobber turnus kan føre til at den instruktøren man har fått tildelt ikke alltid er tilstede når man selv er i praksis, og det kan gå utover oppfølgingen». Det kom frem i oppsummeringen i første del at det virket som om noen instruktører i bedrift er en del borte fra jobb, og kjemien med instruktør er personavhengig. Elevene sa det var ønskelig med lengere praksisperioder. Det ble også snakket om at man bør få lov til å gjøre flere ting selv, ikke bare observere. Det vil si få mer varierte arbeidsoppgaver i praksis. Det kom også synspunkter på at det var viktig at man fikk lære om relevant utstyr under praksisen.

Videre mente en av gruppene at «man bør få lov til å være med på øvelser som for eksempel brannøvelser når det er teoriuker». Det satt opp et punkt om at det «bør bli bedre samarbeid mellom bedrift og lærere». Ett forslag var «at man kan få arbeidsoppgaver fra fagansvarlige når man er i bedrift og fått flere arbeidsoppgaver når det er stille perioder». Når det gjelder kompetansemålene og det man lærte på skolen fremkom det fra en av gruppene at «man først må lære om sveising i teori på studio, så lære det i bedrift».

8.3. Eksempler på eleverfaringer fra praksisoppholdet

I dette kapitlet vises det ved hjelp av elevarbeider hvordan elevene selv ser på sin læreprosess og sine erfaringer fra praksis. I det første eksempelet har en elev på HO gjort refleksjon over den praktiske oppgaven angående kommunikasjon som ble vist som ett eksempel i kapitel 2.2.

I utetiden skjedde det også noe jeg la merke til. En gutt hadde falt kraftig og slo seg veldig hardt i hodet. Jeg så øyne var helt druknet i tårer og jeg løper bort for å hjelpe. Jeg holder rundt han og spør om han fortsatt har vondt i hodet. Gutten svarer nei, men jeg ser tydelig at han ikke har det helt bra. Det var dobbeltkommunikasjon....

Videre vises ett eksempel på hvordan en annen elev på HO har reflektert over en praktisk arbeidsoppgave hun har gjort på et helsesenter:

Når instruktøren min spør meg om jeg vil dusje en «ny» pasient, får jeg nesten sjokk og sier så vidt ja, men hun sier hun skal hjelpe meg underveis. Og da jeg står og skal dusje pasienten, får jeg nesten blackout fordi jeg er så usikker, så jeg står og spør hele tiden underveis hva og hvordan jeg skal gjøre det, uansett om jeg kan det eller ikke. Jeg tror en av grunnene til at jeg er så nervøs er at jeg har hatt forskjellige veiledere nesten hver gang jeg har vært i praksis, og mange har forskjellige måter å gjøre ting på – noe som bare gjør meg mer forvirret og usikker.....Hver dag når jeg går hjem fra sykestua, tenker jeg at jeg ikke skal være så usikker neste gang jeg skal dit, og om morgenen før jeg drar på sykestua tenker jeg det samme.

Denne eleven hadde også noen tanker om sin instruktør:

Jeg er veldig fornøyd med instruktøren min. Jeg har ikke vært sammen med henne så mange ganger.....Jeg har jo hatt flere «instruktører» underveis, men ingen har vært like villige til å la meg prøve, vise meg, lære meg. Veilederen

min har vært flink til å gi meg kompliment når jeg gjør noe bra og får til noe –
og det gjør meg litt mer sikker.

Når det gjelder erfaring fra sin opplæring i en matbutikk har en elev på SA skrevet i sitt refleksjonsnotat fra første termin:

Av erfaring jeg sitter igjen med så har jeg lært rullering av varer, altså å trekke fram gamle varer å sette de nyeste bakerst slik at de gamle ikke går ut på dato og ikke blir solgt..... jeg sitter igjen med erfaring om hvor stressende det er å jobbe på en matvare butikk..... kan bli veldig hektisk i kassene og det er alltid mye varer å legge ut i butikken fra lageret.....Lærte også om hvordan de behandler svin og hvordan de prøver å redusere svinnet som skjer i butikken.

8.4. Refleksjon etter elevenes tilbakemeldinger

Det er forskjell på aktivitetsnivået og diskusjonene i workshopens del en og del to. HO gruppen i første del var seriøs og tok oppgaven alvorlig. De hadde god dialog med hverandre. Årsaken er at de mest sannsynlig kjenner hverandre godt. Elevene i den andre delen var mer urolig, og det var muligens for mange elever. Det ble litt hektisk og støyende på slutten, og vi avgjorde derfor at vi ikke skulle ha noen oppsummering.

Det virket likevel som om elevene i begge gruppene syntes øvelsen var lærerik. Jeg gjorde refleksjon i etterkant om det var nødvendig med begge aksjonene. Argumentet for at alle skulle delta var at jeg på forhånd ikke ville velge ut noen enkelte klasser. Erfaringen viste denne gangen at størrelsen på gruppene har betydning for hvor godt elevene jobbet, og hvor delaktige de var.

Jeg valgte å vise eksempler på elevarbeider fordi de synliggjør noe om hvordan elever kan reflektere over sin praksis. Det er tydelig at i disse eksemplene er det elever som liker å skrive og klarer å få uttrykt sine tanker og refleksjoner. Men vi må huske på at det er mange elever som skriver svært korte logger. Dette er noe av utfordringen vi har sett innenfor fagene TIP og EL. Et mål må være at flere får mulighet til å gjøre refleksjoner som dette både skriftlig og muntlig.

8.5. Oppsummering og drøfting av elevenes tilbakemeldinger

I dette kapitlet drøfter jeg det som fremkom i workshopene med elevene og i elevsamtalene.

Elevene mener at instruktørens rolle i bedrift er svært viktig. Lave og Wenger (2009) kaller relasjonen mellom en nykommer og en erfaren mester for legitimert perifer deltakelse, der læring skjer som en integrert del. Eleven står på utsiden, og har ennå ikke fått anledning til å delta fullt. De sier både i sin egen bok *Situert læring* (2009) og i *Tekster om læring i Illeris* (2000) at begrepet situert læring er komplekst og at det kan inneholde en maktstruktur (Lave & Wenger, 2009) (Illeris, 2000). I to av elevarbeidene kom det frem hvilken betydning instruktøren hadde for eleven. Jeg tolket det slik at eleven mente at instruktøren var der for å hjelpe eleven med å lære. Samtidig kunne tolket jeg det slik at elevene mente de ulike instruktørene var ulike når det gjaldt oppfølging og vurdering. Elevene opplevde at det var sosialt å være ute i praksis, og de lærte ved å være i sosialt fellesskap med erfarne arbeidere. Lave og Wenger (2009) i Illeris sier videre at den som lærer er plassert i det sosiale rom, og praksisoppholdet til elevene kan betegnes som det (Illeris, 2000 s.186).

Jeg tolket at elevene mente at man tar mer ansvar når man er i praksis i bedrift, spesielt i forhold til oppmøte og arbeidstid. De sier de føler ett større ansvar for å komme seg på jobb, enn når de skulle på skolen. Det å lære seg ansvarsfølelse er en del av utviklingen av den sosial kompetansen, og det er fremhevet i grunnopplæringen. Som jeg var inne på i kapitel fire er sosial og kulturell kompetanse nedfelt i Læringsplakaten. I Utdanningsdirektoratets veileder for sosial kompetanse for skolene fremheves det at de ulike områdene innen sosial kompetanse er empati, selvhevdelse, samarbeid og ansvarlighet (www.udir.no, 2009). Det har tidligere i lærerkollegiet og i samlinger med instruktører vært diskutert begrepet sosial kompetanse og hvor viktig det er. Dette synes også å komme til uttrykk i elevenes meninger.

Eleven som reflekterte over sin praksis fra ett helsesenter viste at hun er en nybegynner. Hun var tydelig usikker på arbeidsoppgavene. Dreyfus og Dreyfus (1986) kaller en nybegynner for en novise og her hadde eleven tydelig reflektert over sin manglende kompetanse. Eleven var ikke redd for å fremheve sin usikkerhet. Dette mener jeg kan føre til at hun faktisk har lært noe av erfaringen. Dreyfus og Dreyfus sier at overgangen

fra å være en begynner til å bli ekspert går gradvis (Waage, 2000 s.79-82). Den som skal veilede elevene må huske på at ferdigheter utvikles over tid. Det kan virke som om instruktøren i dette tilfellet motiverte eleven underveis og oppmuntret henne. Eleven gjorde noen refleksjoner over de arbeidsoppgavene hun skulle lære. Jeg relaterer dette til Schøn (1983 og 1988) som mener at refleksjon i handling er refleksjon over ulike situasjoner, prøving og feiling i arbeidet som gjøres, for så til slutt å lykkes (Hiim & Hippe, 2001).

Elevene mente at de «lærer mer enn bare ved å sitte på skolen». Hva som ligger i utsagnet kan være vanskelig å tolke siden vi ikke gikk mer detaljert til verks. Det kan være at elevene synes de får andre oppgaver i praksis enn på skolen. Eller at de får en mer utvidet læring ved at de gjør arbeidsoperasjoner eller prosesser som det ikke er muligheter å gjøre på skolen. Bergli og Myren (1999) har konkludert med i sitt yrkespedagogiske utviklingsarbeid at flere elever sier at de gjør «ordentlige arbeidsoppgaver i bedrift», mens «skole er skole» (Nilsen & Sund, 2008). Elevene våre synes at opplæring i praksis er en variasjon og at det er en helt annen situasjon enn det de er vant med fra grunnskolen. En av gruppene sa at de lærte av de med erfaring og med det tolket jeg at de lærer i samspill med sine instruktører, men også i samspill med andre kolleger i bedriften.

En motsetning til det som er presentert ovenfor er innspill om at elevene ønsker mer meningsfulle oppgaver. Det tolker jeg som om det i noen tilfeller kan bli for kjedelig og rutinepreget i praksisen. Det kan tyde på at alt ikke fungerer som det bør. Jeg tenker at det blir instruktørene og lærerne sitt ansvar å gi elevene utfordringer underveis, og forsøke å unngå rutinepregede og gjentatte arbeidsoppgaver. Elevene ønsket muligheter til å delta på kurs i regi av bedriftene. Dette er positive tiltak som skolen selvsagt sier ja til, med forutsetning av det er kurs elevene har bruk for. Det kan være stolpeklatringskurs for EL-elever, brannøvelser, førstehjelpskurs osv. Slike kurs er verdifullt for elevene.

Hvis en går helt tilbake til elevsamtalene der elevene ble spurt om koblingen mellom teori og praksis, tolker jeg svarene med at det kunne vært bedre organisering innen det området. En elev sa blant annet at «teori hadde vært enkelte å lære hvis det hadde vært koblet opp mot praksis». I Fafo rapporten 2012:47 om Prosjekt til fordypning mener forskerne at de har grunnlag til for å si at motivasjonen økte hvis det man lærte på

skolen inngikk i praksisen. Det var ofte slik at det var elevene selv sitt ansvar for å se sammenhengen mellom det de lærte på skolen opp mot praksisen (Nyen & Tønder, 2012).

Hvis en ut i fra en pluralistisk struktur skal kritisere hvilke data som ble samlet inn fra elevarbeider, vil jeg si at det ble for ensidige presentert «positive» og «gode» arbeider. Etter mitt skjønn kunne innsamlingen og dokumentasjonen vært mer nyansert, ved at vi kanskje fikk mer innblikk fra elever som hadde reflektert annerledes.

9. Aksjon 4: Dialogmøte med fagansvarlige

Aksjon fire var ett dialogmøte med fagansvarlige. Vi hadde som mål å planlegge hva som skulle velges ut som interesseområder og tema til aksjon fem.

9.1. Hensikt og planlegging - dialogmøte

Målet med møtet var at vi sammen skulle systematisere data og informasjon som var kommet frem i de foregående aksjonene. Dette skulle presenteres på den siste aksjonen i juni som var en avslutningen av prosjektet. Fagansvarlige skulle ta del i systematiseringen av arbeidet for å avgjøre om hva som ville bli interesseområdene. De skulle også komme med forslag hvordan vi jobber videre fremover. Det var på forhånd kommet ønsker fra programfagansvarlige om at de følte ett behov for å samsnakke seg imellom. De ville dele erfaringer med hverandre om hvordan de jobber mot bedriftene.

På grunn av den store data mengden ble administrasjonen enig om å foreslå noen overskrifter til møtet i juni. Vi utformet følgende tre overskrifter:

Ark 1: De viktigste punktene fra Aksjon 1 – Lokale veiledere og fagansvarlige

Ark 2: De viktigste punktene fra Aksjon 2 – Dialogmøte med bedrifter

Ark 3: De viktigst punktene fra Aksjon 3 – Elevenes synspunkter

9.2. Gjennomføring av møtet

En av programfagansvarlige var positiv til oppgaven som skulle gjøres på møtet, mens de tre andre var opptatt av å fortelle hvordan de arbeidet mot bedriftene. De hadde på forhånd nevnt at de hadde behov for å snakke seg imellom og oppsummere fra samlingen i aksjon 2. De ønsket også å komme med eksempler på hvordan praksisopplæringen i bedriftene foregår i deres fag. Dialogen dreide seg om loggskrivningen til elevene i praksis. To av deltakerne fortalte at deres elever skriver korte logger og at de var frustrert over det. I første aksjon var HO fagansvarlig aktiv i å fortelle om hvordan han løste denne problematikken. Han utdypet også på dette møtet at hans elever måtte drøfte teori i loggen, samt at han sammen med hver elev snakket om loggene etter hver praksisuke.

Etter at fagansvarlige var ferdig med å diskutere seg imellom, tok vi frem arkene og referatene fra de foregående aksjonene. Det ble enighet om at vi konsentrerer oss om tre overskrifter som vi jobber med videre til avslutningsmøtet i juni:

- Kommunikasjon og samarbeid
- Teori og praksis
- Faglighet

9.3. Refleksjon etter møtet

Etter min oppfatning gikk ikke møtet helt slik vi i administrasjonen hadde planlagt. Vi måtte være pådrivere og forsøkte å spore oss inn på det vi faktisk skulle gjøre. Målet med møtet var at fagansvarlige skulle være med å avgjøre det videre arbeidet. Det kunne virke som om de ikke var helt klar for det. Det kan være at det var uklar kommunikasjonen i forkant fra min side, men de som skulle være med på møtet hadde alle fått en innkalling med agenda på forhånd. Jeg erfarte at de fire fagansvarlige ønsket å formidle hvordan deres undervisningopplegg i praksis er. En god del av tiden gikk til det, og vi fikk ikke jobbet så mye med det vi hadde planlagt. Jeg tror de hadde ett behov for å dele sine erfaringer og hvordan de ser på dette med opplæringen i bedrift. Jeg lot de få snakke og få lufte sine frustrasjoner.

9.4. Oppsummering og drøfting etter dialogmøte med fagansvarlige

Vi ble til slutt enig om hva vi skal fokusere på i den siste aksjonen i juni. Jeg hadde en følelse av at planleggingen til denne aksjonen ble overlatt til oss i administrasjonen. Jeg har valgt ikke å drøfte dialogen som skjedde mellom fagansvarlige på møtet, da det var mer en kollegial veiledning de gjorde med hverandre. Dialogen inneholdt i stor grad loggskrivningen til elevene og ulike perspektiver på vurderingen. HO lærer var en pådriver i diskusjonen. Som jeg nevnte etter første aksjon tenkte jeg at han kunne vært en form for mentor for de andre. En kritikk som jeg gir til meg selv er at jeg ikke tok skikkelig tak i dette. Jeg hadde på forhånd snakket med han om at det kunne være aktuelt at han delte med kollegene hvis de spurte, men planla ikke noe mer enn det. Det kunne vært lagt mer til rette for at han kunne vært pådriver og kommet med mer konkrete løsninger til hvordan logg og vurdering kan gjøres. Det viktig å trekke frem ressurs personer i prosessene.

10. Aksjon 5: Dialogmøte med lærerkollegiet

Aksjon fem var avslutningen av prosjektet. Administrasjonen og fagansvarlig var kommet til enighet om hvilke tema som kunne være aktuelle for møtet. Deltakere var hele lærerkollegiet som hadde deltatt i prosjektet.

10.1. Hensikt og planlegging – dialogmøte med lærerkollegiet

I midten av juni var det berammet et møte med veiledere, faglærere, fagansvarlige og administrasjon. Hensikten med møtet var å avslutte prosjektet og bli enig om hvordan vi fører videre arbeidet til skoleåret 12/13. Avslutningsmøte på slutten av skole året er fastsatt i årsplanen i LOSA. Tema for dette møtet var oppsummering og avslutning av prosjektet «samarbeid skole og arbeidsliv». Første dag av møtet var planlagt til erfaringsutveksling av skoleåret 11/12 på generell basis. På slutten av første dag og på dag to skulle det fokuseres på prosjektet.

I møtet med fagansvarlige i aksjon fire hadde vi drøftet at kommunikasjon og samarbeid, teori og praksis og faglighet kunne være tema til hva som kunne presenteres i aksjon fem. Administrasjonen utarbeidet en power-point presentasjon med sammendrag av alt som har kommet frem i aksjon en til fire. Vi utvidet temaområdene noe.

Sammendraget av power-point presentasjonen blir presentert under:

Opplæring i bedrift – innhold:

- PTF; vanskelig for elevene å forstå at det er eget fag
- Elever tar med seg problemstillinger i bedrift de kan jobbe med
- Fagansvarlig må bruke mer tid på å gjennomgå fagplanen i bedrift
- Teoretisk opplæring i bedrift
- Basetrening i starten av skoleåret

Rammefaktorer:

- Ofte kontakt mellom skole og instruktør
- Det er for høy terskel for instruktørene til å ta kontakt med skolen – hvorfor?
- Lokale veiledere må bli flinkere til å gi tilbakemelding til faglærere angående problemstillinger i og fra bedriftene
- Flere og bedre planlagte besøk fra faglærere
- Bedriftssamlinger i kommunene med felles lunsj

Vurdering:

- Mer samarbeid om vurdering
- Logg – videreutvikle dette sammen med elever og bedrifter
- Plan for hver enkelt elev i bedrift
- Praksisperm/info til bedriftene
- Tidligere tilbakemelding til elever fra faglærer angående logg

10.2. Gjennomføring av møtet

Vi fulgte oppsettet på presentasjonen og diskuterte oss gjennom punktene.

Interesseområdene det ble enighet om å jobbe med videre er kategorisert i tema som tidligere. Nærmere bestemt: innholdet i opplæringen i forhold til teori og praksis, rammefaktorer i forhold til kommunikasjon og samarbeid, vurdering med logg og refleksjonsnotat, samt faget PtF.

Innholdet i opplæringen – teori og praksis:

I diskusjonen rundt teori og praksis var det en deltaker som mente «det bør tilpasses en egen terminplan med teori for hver enkelt bedrift». Det kom videre forslag om at skolen lager en oversikt over «hvilke arbeidsoppgaver som kan gjøres i bedriftene». Et mer konkret tiltak kunne vært å foreta en kartlegging av hvilke arbeidsoppgaver de forskjellige bedriftene kan tilby elevene. Det ble også foreslått muligheter å få utvikle ett felles vurderingsskjema i LOSA. En deltaker sa at han hadde en oppfatning av at «bedriftene er veldig klar på at den teoretiske delen må gjøres på skolen, fordi det kan bli vanskelig å gjøre teori i bedrift». Lærerne bør vinkle det slik at elevene tar med seg problemstillinger og læringsmål med i bedriftene som de kan jobbe med når de er der. Dette gjelder spesielt i faget TIP. Om elevene mot formodning på ett tidspunkt ikke har arbeidsoppgaver å gjøre i bedrift, så vil denne type oppgaver være nyttig.

Rammefaktorer - kommunikasjon og samarbeid:

I forhold til kommunikasjon mellom programfagansvarlig og bedrift mente deltakerne at det er mange faktorer som spiller inn. En veileder at «kontakten mellom bedrift og programfagansvarlig ikke er spesielt nødvendig, da i de tilfeller der elevene er selvgående. I andre tilfeller må bedriftene følges opp i langt større grad, på grunn av at elevene gjør kontakt nødvendig». Ett poeng i den forbindelse var at det er helt

nødvendig at skolen verdsetter bedriftene og samarbeidet. Det handler om at «bedriftene føler seg ivaretatt og at de føler at de en viktig del av LOSA». Deltakerne var enig om at lokale veiledere har ett tett forhold til bedriftene, og har regelmessig kontakt med bedriftene i sine kommuner. Men faglige diskusjoner og samtaler sier veilederne at de ikke har kompetanse til. Derfor neves det er ønskelig med «mer og hyppigere oppfølging fra programfagansvarlige». Deltakerne mente videre at det virker som om det er stor variasjon mellom bedriftene. Det vil si at noen ønsker mye kontakt, mens andre lite. Det betyr at hver enkelt programfagansvarlig må ta seg tid til å bli kjent med sine bedrifter og instruktører, og klarlegge hvordan kommunikasjonen skal foregå. Det ble drøftet hvorfor det er så høy terskel for instruktører å ta kontakt med skolen. Det ble konkludert med at det er «en forventning fra bedriftene at det er skolen som skal ta kontakt og ikke omvendt».

Lokale veiledere sier de ofte ser problemer eller utfordringer i praksisoppholdet lenge før noen av oss andre i organisasjonen ser dem. Slike problemer må bringes videre til fagansvarlig eller administrasjonen, selv om det kan være vanskelige saker å ta opp. I forhold til besøk fra faglærere ut i bedrift ble det enighet om at dette skjer i begynnelsen av skoleåret som tidligere. Fagansvarlige må gå igjennom læreplanmålene mer nøye med instruktørene. Det ble drøftet at kontakt med bedrifter elektronisk ikke bestandig lar seg gjøre fordi det ikke er alle bedrifter som benytter seg av e-post. Bedriftene har pr. i dag ikke tilgang til rom i fronter. Det ble nevnt at ut ifra tidligere erfaring vet vi at det er få bedrifter vil bruke fronter. Vi konsentrerer oss om å gi bedriftene en perm istedenfor. Det ble derfor enighet om en revisjon av permen vurderes. Det kom forslag om at den skal inneholde en felles del (kontrakter, forsikring, avtaler) og en faglig del (arbeidsoppgaver, kompetansemål, logg). Det ble ikke enighet om hvem som skal ta ansvar for dette, men nevnt forsiktig at administrasjonen må ta initiativ. Det kom frem at «det er enklere å forholde seg til en fysisk perm som leveres ut til bedriftene av programfagansvarlig».

Vurdering – Logg og refleksjon:

Dialogen omkring loggskrivning startet ved at en deltaker poengterte at det å skrive logg må bli en «viktigere del av opplæringen hvis bedriftene skal få innsyn i arbeidet. Det ble sagt at det bør være et eget opplegg for dette i bedrift, som er tilpasset LOSA. Det kommer frem forslag om «å snu opplegget slik at elevene jobber i bedrift i praksisuke

og deretter med teorien på skolen ut fra hva de har gjort i bedrift uken før». Det ble foreslått at «en ide er å ha en workshop med elevene ved skolestart slik at elevene skjønner hensikten med logg, og at de lærer å skrive gode logger der de reflekterer over læringen i praksis». Erfaringsmessig er det ikke alle elever som skriver logg, og noen elever skriver veldig kort. Ett annet punkt var at «det må til en bevisstgjøring for hva hensikten med logg skriving betyr. Hittil har det virket som om det er noen elever som ikke har skjønnet hvorfor man skal skrive logg». Deltakerne er enig om at logg skal inneholde kompetansemål og teori, og dette skal elevene reflektere over. Det ble også diskutert om elevene burde få karakter på logg, og det var enighet om at det minimum gis godkjent eller ikke godkjent. Veilederne fortalte at de ofte minner elevene på at de skal skrive logg i de planfestede timene på fredager etter praksis. En av veilederne kommenterte følgende: «det er vanskelig for veiledere å følge opp selve innholdet i loggskrivningen med hver enkelt elev». Det ble til slutt snakket om det skal lages en felles logg mal for alle elevene, noe som de fleste syntes å være positive til.

Organisering av Prosjekt til fordypning:

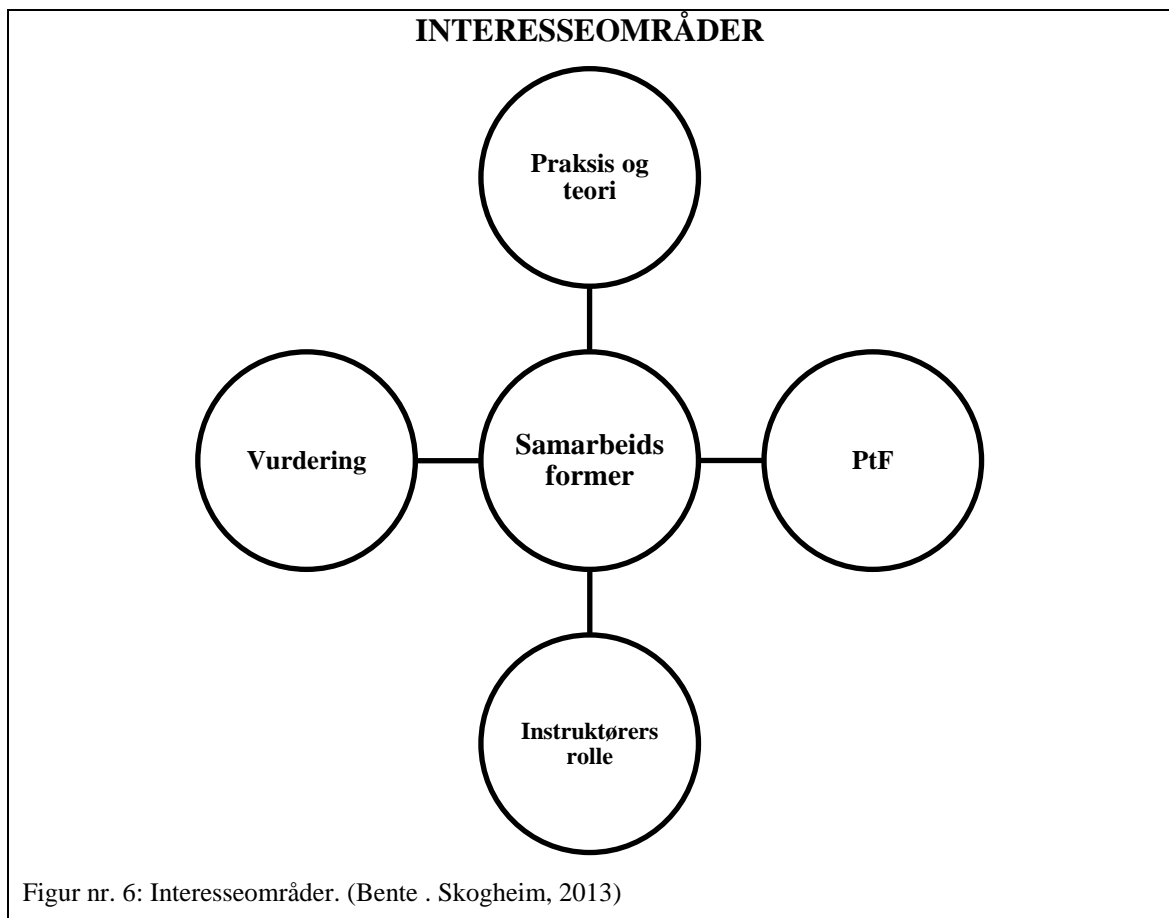
Lærerne må bli tydeligere på hva PtF går ut på, og at dette er et eget fag. Det ble sagt at erfaringsmessig har det vist seg at PtF har vært problematisk for mange elever. Spesielt når det gjelder det å forstå læreplanmålene og hva faget egentlig går ut på. Det virker som det er forskjellig praksis hvordan man løser PtF. Det har også vist seg at det er vanskelig for elevene å sette opp rammene i rapport. Noen av veilederne spurte om elevene benytter instruktører i bedrift til hjelp i PtF, og til dette ble det svart at i noen tilfeller skjer det hvis fagansvarlig på forhånd kontakter bedriftene. Det ble konkludert med at «PtF krever mye jobbing av programfaglærerne for å få det til».

10.3. Refleksjon og oppsummering etter avsluttende møte med kollegiet

På den første samlingsdagen var alle i LOSA kollegiet med på møtet, og agenda var gjennomgangen av skoleåret 2011/2012. Slutten av første dag og hele dag to var satt av til å jobbe mot en avslutning av skole og arbeidsliv prosjektet. I starten var det vanskelig å komme frem til noen enighet over hvilke tiltak og fokusområder vi skal satse på videre. Noen i gruppa nevnte at dette har vi snakket om så mange ganger før, og jeg tolket det slik at noen var litt lei.

Det syntes likevel som om deltakerne hadde reflektert en god del over det som hadde skjedd under og i løpet av prosessen. I løpet av dette møtet kom mange av deltakerne med forslag til endringer og mer arbeid på kvalitet. Så det syntes som om engasjementet tok seg litt opp.

Interesseområdene som pekte seg ut i dialogene var innholdet og målet med opplæringen i forhold til teori og praksis, rammefaktorer som samarbeidsformer, instruktørens rolle i opplæringen, organiseringen av PtF og vurdering av elevene i praksislæringen. Under vises dette ved hjelp av en figur.



Deltakerne hadde spesielt reflektert over tilbakemeldingene fra instruktørene i aksjon to. Prosessen har muligens ført til at kollegiet tenker nytt og annerledes og er blitt mer klar over hva som er utfordringene i arbeidet med bedriftene. Jeg har valgt å gjøre drøftingen og oppsummeringen fra avslutningsmøtet i neste kapittel 11.

11. Oppsummerende drøfting

I dette kapitelet drøfter jeg interesseområdene som pekte seg ut i dialogene gjennom hele prosessen. Drøftingen gjøres mot den teoretiske forankringen, i forhold til læreplanverket og opp mot min forforståelse. Jeg avslutter med å si hvordan jeg erfarte aksjonsforskningen som forskningsmetode, samt gi en kritikk av arbeidsformene i prosjektet og til slutt en oppsummering.

Problemstillingen i prosjektet lød som følger:

«Hvordan kan skolen og arbeidslivet i samarbeid legge til rette og utvikle en helhetlig praksisopplæring»?

Forskningsspørsmålene var

1. Hvordan kan skole og arbeidsliv sammen finne ut hvilke områder som bør styrkes i LOSA samarbeidet?
2. Hvordan kan skolen best mulig legge til rette for en god organisering av opplæringen i bedrift?

Målet med prosjektet var at lærerkollegiet og instruktørene i arbeidslivet finne ut hvilke områder i praksis opplæringen som bør styrkes. Samt tilrettelegge og utvikle for å få til en helhetlig opplæring. Jeg hadde forventninger om at deltakerne i løpet av prosessen skulle drøfte og belyse styrken i dagens opplæring og hvilke områder vårt utviklingsarbeid skal dreie seg om videre. Jeg valgte å bruke den didaktiske relasjonsmodellen i beskrivelsen av hvordan LOSA opplæringen er organisert.

Jeg benyttet Kvale og Brinkmanns (2009) sine tre nivåer for tolkning av data, samt Winters (1989) seks prinsipper for tolkning av data fra aksjonsforskning. I drøftingene kommer det forslag til endring og utvikling basert på de fremkomne data. Etter hver aksjon ble det oppsummert og drøftet.

Forskningsspørsmålene la vekt på å finne ut hvilke områder som burde styrkes i vårt arbeid og hvordan vi kunne legge til rette for det. Jeg mener vi kom i mål med å få svar på dette ved hjelp av metoden som ble benyttet. Lærerne var i prosesser med hverandre og med instruktørene i bedrift. Elevene har kommet med sine stemmer i workshopen og i elevarbeidene. Det fremkom mange tilbakemeldinger og argumenter på hvordan skolen kan legge til rette for videre organisering av opplæringen. I de neste kapitlene

vil jeg drøfte disse områdene og trekke frem forslag til endringer som kom fram fra deltakerne.

11.1. Innholdet i opplæringen

Deltakerne synes å være enig at både den faglige og den sosiale kompetansen er viktig i opplæringen. Det ble nevnt at elevene er i opplæring for å lære seg spillereglene i arbeidslivet, samtidig som de skal oppnå kompetanse i faget. Som jeg var inne på tidligere fremkommer det i LK06 at elevene skal oppnå læring gjennom faglig forståelse, kunnskap og refleksjon (www.udir.no, 2006c). Ifølge Læringsplakaten skal skolen og bedriftene også stimulere elevene til å utvikle «etisk, sosial og kulturell kompetanse» (www.udir.no, 2012). Elevene skal utvikle seg til å bli selvstendige individer og kunne ta ansvar for sine handlinger. Dette understøtter utsagnene angående det at eleven lærer seg å ha et ansvarsforhold til praksisplassene. Det kan virke som at sosial læring i forhold til å ta ansvar, møte opp til praksis, være høflig osv. blir vektlagt. Elevene sier at «praksis er praksis og skole er skole», og det tolker jeg at de mener det er en vesensforskjell på de to lærings arenaene.

Et annet område jeg vil komme inn på er elevenes egen medvirkning til innholdet i opplæringen. Dette på bakgrunn av at noen av elevene i workshopen nevnte ønske om kurs, samt deltakere i aksjon to kom med eksempler på at elever får stolpeklatringskurs, el-varme kurs etc. Kursing er bra og bidrar til motivasjon, og vi må legge til rette for det hvis elevene får tilbud i bedriftene. På den annen side blir det tilpasset opplæring til noen få. Hvis vi skal gi elevene slike kurs, tenker jeg at skolen og bedriftene sammen utvikle dette til ikke å bli tilfeldig. Alle bør da få det samme tilbudet, og ikke bare enkeltelever i utvalgte kommuner. Jeg vil avslutte med å si at god yrkesutdanning er der hvor elevene får være med å bestemme, å være med å ta avgjørelser og kunne få mulighet til å arbeide selvstendig. Som en av gruppene i aksjon to konkluderte med: «det er mye som fungerer i LOSA, og det fungerer best på de steder der det er elever som er utplassert etter eget ønske og der det er elever som er motiverte og seriøse».

11.2. Tilrettelegging av praksis og teori

I forhold til teori og praksis «gapet» synes det som om skolen ikke helt får til å trekke praksislæringen inn i teorilæringen. Det kan føre til at eleven heller ikke kobler læringen i praksis opp mot oppgavene de senere skal gjøre i teori. Det er viktig å ha i

tankene at gode yrkes pedagogiske prinsipper er at den beste læringen skjer ved at elevene først gjør arbeidsoppgaver i praksis, for deretter å forankre det mot teori. Jeg er enig med filosofen og pedagogen John Dewey som mener at «virkeligheten må oppleves før den kan forstås» (Aasen, 2008). Det kan virke som om det ikke alltid understøttes i og med at det kom frem utsagn om at man skal lære teori før praksis. I elevkommentarene kom det frem at man først skulle lære teori om sveising, og så lære det i praktisk. Eleven(e) som hadde tenkt dette, hadde kanskje ikke reflektert over at god læring kan skje ved hjelp av handling, deretter med refleksjon og knyttes opp mot eventuell teori. Om dette er noe som er signifikant for hvordan elevene mener kan jeg ikke si med noe sikkerhet. Her er det for øvrig viktig å tenke på elevenes påvirkningskraft av hverandre når de diskuterer mer hverandre.

Det ble i dialogen med bedriftene snakket om å «snu opplegget» Det vil si gjøre oppgaver i praksis først, for så å knytte dette opp mot teori. Det kan synes som om det er blitt reflektert over det i stor grad. I teoridelen i kapitel fire var jeg inne på at lærerne må kunne yrkesdidaktiske prinsipper. Det vil si de må legge til rette for at elevene kan jobbe med praktiske handlinger i forkant av kobling opp mot teori. Slik jeg oppfattet situasjonen slik den er nå, vet ikke elevene helt hva teorien skal hektes på. I kapitel 4.6. ble begrepet praktisk yrkest teori (PYT) forklart. Hiim og Hippe har utdypet begrepet med at «når teori blir utviklet i tilknytning til praksis, får elevenes kunnskap en personlig karakter der følelser, forståelse og handling danner en helhet» (Hiim & Hippe, 2006). Det vil si at elevene skal utvikle kunnskapen ut i fra både teori og praksis. Dette kan igjen bety at skolen ikke har vært gode nok til å formidle den praktiske-teoretiske prosessen til elevene. Praksis og teori betyr en vekselvirkning mellom handling og tanke. Praksis teori omfatter våre «egne erfaringer, andres systematiserte erfaringer (teori) slik en selv har forstått dem, og egne verdier». (Lauvås & Handal, 2010 s.163).

Ett konkret forslag til utvikling var basetrening, og med det menes en opplæring av elevene i forkant før de skal i praksis. Dette er et forslag jeg tenker det godt kan jobbes videre med. I undervisningstimene i basetreningen kan lærerne bevisstgjøre elevene om utviklingen av sin praksisteori.

Jeg ønsker til slutt å trekke frem et utsagn som viser noe av essensen i gapet mellom teori og praksis. En av de fagansvarlige delte på samlingen med bedrifter følgende tanker om sitt samarbeid med instruktørene:

Han hadde fått melding om at instruktørene hadde dårlig samvittighet for at de ikke har fått fulgt opp elevene godt nok, men fagansvarlig selv sa han sitter med ett helt annet inntrykk. Han leser loggene og gjennomgår med elevene hva som har skjedd i praksis. Denne informasjonen mellom han og elev må han på en eller annen måte få ut til instruktørene i bedriftene på en mye bedre måte enn det han gjør i dag.

Jeg tenker at en løsning med å minske gapet mellom teori og praksis er at faglærerne på en eller annen måte melder fra til instruktørene etter hver teori uke med hvilke tema elevene har gjennomgått. De kan i samarbeid gi elevene noen oppgavebaserte oppgaver med ulike tema. Dette må selvsagt også skje omvendt, ved at instruktørene i samtale med fagansvarlige i etterkant klargjør hvilke arbeidsoppgaver eleven har jobbet med i den foregående uken.

11.3. Tilrettelegging av PtF

Det er ulike oppfatninger om faget PtF skal gi en smakebit fra de enkelte fagområdene, eller om elevene faktisk skal lære noe faglig i forhold til kompetansemålene fra vg3 nivå. I Fafo rapporten om PtF slås det fast at mange skoler ser på faget som «en arbeidserfaring og tilpasning til arbeidslivets regler, enn som faglig utvikling» (Fafo, 2012a s.282).

Skolen må forholde seg til den lokale læreplanen i PtF som fylket har utarbeidet. Elevene skal selv finne to eller tre læreplanmål å fordype seg i to omganger både i høst og vårsemesteret. Nilsen og Sund mener at dette er en vanlig organisering. De har foreslått at organiseringen av PtF enten gjøres ved å lage lokale læreplaner til elevene, eller en felles og faguavhengig læreplan som elevene selv skal fylle ut (Nilsen & Sund, 2008). Dette er i tråd med det vi praktiserer.

Det kom det ulike forslag i forhold til den praktiske organisering av PtF. Deriblant «lister» med hva bedriftene kan tilby. Jeg synes det kan bli komplisert med å utarbeide slike «lister». Hver enkelt fagansvarlig må gjøre seg godt kjent med bedriftene, for så å kunne veilede elevene hvilke vg3 mål som skal velges. Deltakerne drøftet i flere omganger at det var utfordrende at eleven selv skal velge målene, og de trengte mye

hjelp til det. Dette er en viktig erkjennelse, og det må bli ett større trykk på samarbeidet mellom elev, lærer og instruktør i forkant før målene skal velges. Deretter blir arbeidet å konkretisere målene underveis.

De fleste av lærerne har ikke faglig kompetanse i alle fag på vg3 området. Det er det selvsagt ingen som forventer at de skal ha. Det betyr at instruktørene i større grad må benyttes for å sikre PtF opplæringen. I Utdanningsdirektoratet sin veiledning om PtF foreslås det at samarbeidet mellom skole og bedrift kan foregå ved å benytte samarbeidsavtaler og oppstartsamtaler, og dette kan være et utgangspunkt (www.udir.no, 2011).

11.4. Instruktørenes rolle i praksisopplæringen

Samhandlingen mellom elev og instruktør kan fremme læring. Med henvisning til elevenes refleksjoner angående instruktørenes rolle kan dette relateres til mesterlæretradisjonen. Jeg beskrev Lave og Wenger (1999) sitt begrep situert læring og legitim perifer deltakelse, det vil si at læring skjer i samhandling med erfarne fagfolk i et fellesskap. De deler mesterlæreprinsippene i praksisfellesskap, læring av yrkesfaglig identitet, læring gjennom handling og læring gjennom evaluering. De mener at legitim perifer deltakelse referer både til utvikling av kunnskaper og yrkesidentitet i praksis, og reproduksjon og transformasjon av ett praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2009 s.55). De sier videre at i begynnelsen har nykommeren en mer observasjons post. Eleven skal absorbere kulturen i praksis. Det vil si hva de må lære for å bli en god praktiker. (Lave & Wenger, 2009 s.95). Jeg finner støtte i dette med henblikk på det våre elever forteller om at de får nærhet til yrkeskunnskap ved at de får opplæring i ett arbeidsfellesskap. Elevene sier de tror de «lærer mye ved å ha praksis». Dette må bringes videre til våre instruktører.

I refleksjonsnotatene hadde elevene muligens ubevisst fokusert på relasjonen mellom seg selv og instruktøren. En elev sa at hun var «svært fornøyd med sin instruktør». Instruktøren skal være en yrkesfaglig veileder som skal utvikle den «praktiske yrkesteorien» hos den som blir veiledet. Samhandling og relasjonen mellom instruktør og elev er et område det bør legges vekt på. I teoridelen var jeg kort innom begrepet taus kunnskap. Det vil si en kunnskap erfarne yrkesutøvere har, og som ofte er uartikulert og ikke så lett uttrykke med ord (Lauvås & Handal, 2010 s.90).

Flinke mestere gjør oppgaver sammen med eleven og snakker om hva de gjør. Hvis en ser instruktørens rolle opp mot Dreyfus og Dreyfus (1986) mener de at praktisk erfaring alltid er relevant. De hevder at instruksjon er et viktig innslag i læreprosessen frem til det kompetente stadiet. (Lauvås & Handal, 2010 s.107). Det er viktig med øvelse, men elevene må ikke få for mye standardiserte oppgaver. Det vil si at instruktørene må tenke på variasjon i praksisen.

11.5. Vurdering av elevenes praksislæring

Noe av innholdet i samtalene dreide seg om vurdering og hvordan eleven selv skal dokumentere sin læring. Eleven skal få anledning til å reflektere over sin læring underveis i arbeidsprosessene og dette må instruktørene være delaktige i. Instruktørene skal bruke sitt faglige skjønn i vurderingen.

Det fremkom at det kan være noe problematisk å formidle videre til instruktørene det elevene har skrevet i loggene og det de mener de har lært i bedrift. Vi har tidligere i kollegiet diskutert prinsipper om anonymitet, og for så vidt vært enig om ikke å utlevere elevens logger for mye. Ett forslag som ble fremsatt i løpet av prosessen, var at instruktør i bedrift setter av tid og er sammen med eleven når logg skal skrives etter praksisoppholdet. Dermed kan de sammen gå gjennom arbeidsprosessene som er blitt gjort. Helle (2000) Nilsen og Sund foreslår at veiledningen bør skje ved at man utfordrer eleven ved å spørre lukkede spørsmål, be eleven begrunne sine valg og utfordre ved alternativer (Nilsen & Sund, 2008).

Loggene blir i dag gitt med vurdering bestått/ikke bestått. I elevvurdering er det viktig at loggene blir ett redskap der de kan skrive sine refleksjoner uten at de skal tenke på at de får karakterer på det (Høihilder, 2009). Dette er jeg helt enig i. Elevene må ikke føle at de hele tiden blir vurdert med karakter. Det er likevel nødvendig at elevene loggfører etter hver uke de er i praksis. Erfaring viser at de har glemt mye hvis de skal gjøre dette flere uker senere. Nifu har i sin rapport 16:2012 om dokumentasjon i fagopplæringen kommentert at når lærerne ikke etterlyste dokumentasjon, som for eksempel loggskrivning ble det heller ikke gjort av mange elever (Høst, Skålholt, Nore, & Tønder, 2012).

Slik jeg ser det bør vurderingsmøtene med instruktørene gjøres i mer faste rammer ved at man diskuterer arbeidsprosessen og elevens måloppnåelse. Lærerne får ikke delta i

elevens arbeidsprosess ute i bedriftene og får dermed ikke sett deres læringsprosesser. Som en følge av dette er skolen prisgitt instruktørene. Eleven blir vurdert i fra skriftlige arbeider i form av logger, oppgaver og refleksjonsnotat, samt samtale i etterkant av praksisoppholdet. De elever som er gode til å fremstille seg skriftlig har derfor en fordel. En samtale med eleven etter hver praksisuke er derfor nødvendig for å få en undervisvurdering i hva denne har erfart i læreprosessen. Kristin Støten har i sin bok Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag konkludert med at når lærerne skal veilede elevene i refleksjoner er det viktig at de ikke fokuserer på sin egen formidling, men mer tenker på den enkeltes elev læring (Støten, 2008). Jeg tenker at lærerne må gjøre ett bevisst valgt når det gjelder hvor mye tid de skal bruke i forhold til formidling av teoristoff i undervisningen og vurdering av skriftlige innleveringer. Jeg tenker at det i noen tilfeller kan bli for liten tid til å snakke om læringen i praksis.

Det har ikke tidligere vært noe krav at instruktørene skal skrive vurderingsskjema. Noen lærere har forsøkt å få til dette, men tilbakemeldingene fra bedriftene har vært varierende. Slik jeg har forstått det har lærerne blitt noe tilbakeholden med å kreve det. Jeg tenker at det kan i samråd drøftes om det er nok med vurderingssamtaler over telefon eller epost. Ett forslag kan være å utarbeide mer konkrete veiledningsdokumenter. Slike verktøy kan føre til «bevissthet om forhold som er av betydning for læringsarbeidet» (Nilsen & Sund, 2008). Det finnes mange gode eksempler på ulike verktøy som kan være aktuelle, og et utgangspunkt i dette arbeidet kan være å benytte Veileder- og instruktørhåndboka utarbeidet av Djupvik og Haaland (Djupvik & Haaland, 2011). Det ble i kapittel to vist felles vurderingskriterier som gjelder for praksis. Denne bør revideres. Det vi må ha i tankene er at det skal være en helhetlig vurdering, der man knytter erfaringslæringen fra bedrift opp mot teori oppgavene.

I Stortingsmelding 20 «På rett vei» er det konkludert med at prinsippene for god undervisvurdering bygger på nasjonal og internasjonal forskning om vurdering for læring.

Forskningen framhever at elever lærer best når de

- forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen

- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet ved å vurdere eget arbeid og utvikling (Meld.St, 2013 kap. 4.2.).

Jeg avslutter med å sitere Hiim og Hippe som sier at «når vi vurderer elevens yrkeskunnskap må vi være opptatt av helheten i den praktisk-teoretiske kunnskapen. Eleven skal ha anledning til å vise hvordan de kan utføre og begrunne sentrale yrkesoppgaver ut ifra hvor de er i utdanningsløpet» (Hiim & Hippe, 2009 s.127).

11.6. Samarbeidsformer mellom skole og arbeidsliv

Et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv er helt essensielt for at eleven skal få best mulig læringsutbytte. Vi har arrangert dialogsamlinger med bedriftene siden 2007, bortsett fra to skoleår. I etterkant har man sett at slik erfaringsutveksling og dialog om ulike problemområder er fruktbart. Deltakerne i aksjon to kom med en erkjennelse at det er viktig med møter mellom skole og arbeidsliv. En av de fagansvarlige mente «det er lærer rikt og flott å ha slike samlinger med bedrifter, og det kan føre til at man får et kritisk konstruktivt blikk fra bedriftene på vårt opplegg». For å sikre en felles forståelse, må det gis muligheter til dialog (Innbjør & Kleiveland, 2007 s.73).

Jeg mener likevel vi må passe oss for at det ikke går inflasjon i møtene og samtalene. Målet med samhandlingen med instruktører involvert er at det skal være utvikling. Jeg var i kapittel fire inne på Argyris og Schön (1978) sin singel-loop og double-loop læring. Med bakgrunn i denne modellen må vi spørre oss selv om vi bare skal justere vår adferd i forhold til det vi har gjort før, eller skal vi tenke nytt og stille spørsmål til det som ligger til grunn for det vi gjør. Det kan i den forbindelse nevnes at de årene LOSA har vært et tilbud, er det blitt fremsatt ulike behov og ønsker fra bedriftene underveis. Dette har ført til at vi har måttet korrigere vårt syn. Etter såpass mange år med opplæring i de ulike bedriftene kjenner vi hverandre godt, og det kan av den grunn være lettere å gi hverandre kritiske blikk. De mener at aksjonsforskning skal «produsere valid kunnskap om hvordan individ og sosiale system kan designe og implementere sine ønsker i hverdagslivet». De deler som med mange andre oppfatningen om at aksjonsforskningen har fokus på grupperinger med svake stemmer (Klev & Levin, 2009 s.100-102).

Det kom ingen tilbakemeldinger under de ulike møtene om at skolen hadde liten kjennskap til bedriftene. Derimot var det noen som nevnte at «noen av bedriftene

kjenner LOSA systemet godt, at de derfor ikke følte noen behov for å ha kontakt». Dette mener jeg ikke må bli en sovepute. Det er individuelle elever hvert år som har forskjellige interesser og utgangspunkt. Det er skolen som har ansvar for eleven og deres opplæring, og opplæringen skal skje i samarbeid med bedriftene.

Når det gjelder arena og møteplasser for samhandling, er selvsagt kommunikasjonen med telefon og epost helt nødvendig. Det drøftet at det årlige besøket til bedriftene bør planlegges bedre. Både lokal veileder, fagansvarlig og instruktør bør sammen planlegge hva innholdet skal være. Djupvik og Haaland (Djupvik & Haaland, 2011) foreslår i Veileder- og instruktørhåndboka 2011 en konkretisering av samarbeidsavtalen med detaljerte punkter. I forslaget som er vist som et eksempel er det tydeligere konkretisert hva opplæringen skal inneholde enn det vi opererer med i våre avtaler pr i dag. Jeg har tro på en slik konkretisering og at vi bør revidere samarbeidsavtalen sammen med bedriftene.

Sett ut i lys av det jeg presenterte i kapitel to om fagansvarliges ansvarsområde, har de en ramme å forholde seg til når det gjelder omfanget av kontakt med bedriftene. Rammefaktorer kan være noe som lærerne oppfatter individuelt. Noen ser på rammefaktorer som muligheter, mens andre som begrensninger (Lyngsnes & Rismark, 2006). Det kan være slik at selv om to lærere har like mange elever, kan det være ulikheter i hvor mye de vektlegger bruken av tid til kontakt med bedriftene

11.7. Erfaringer med aksjonsforskning som metode

Prosjektet var inspirert av både pedagogisk aksjonsforskning og dialogbasert aksjonsforskning. Det å benytte aksjonsforskning som metode i forskningsarbeidet betyr at man jobber sammen med feltet (Hiim, 2010). Deltakerne i prosjektet kjente hverandre godt, noe som kan være både fordeler og ulemper. De fleste av instruktørene som deltok hadde vært på samlinger tidligere. Mitt ansvar var å sette i gang læreprosesser og arbeidet mellom de ulike partene, noe jeg innimellom syntes var utfordrende.

Vi har tidligere jobbet med utviklingsarbeid i ulike sammenhenger, men i motsetning til tidligere skulle alt vi gjorde denne gangen dokumenteres. I forhold til dokumentasjon av slike prosesser hadde jeg liten erfaring. I etterkant ser jeg at utviklingspotensialet kom tydeligere frem. Det ble ikke bare ordinære avdelingsmøter der det ble skrevet referat og lagt i et arkiv. Målet var å skape en helhetlig forståelse av problemområdene ved

hjelp av diskurs i flere omganger, og få deltakerne til å erkjenne de problemområdene vi stod overfor. Det handler om å «dokumentere praktisk-pedagogisk nybrottsarbeid på en måte som gjør det mulig for andre lærere å få innsikt i og lære av utviklingsprosessen» (Hiim & Hippe, 2009 s.209).

Rapporten ble utarbeidet med bakgrunn i McNiff og Whitehead (2009) sitt oppsett med planlegging, gjennomføring og evaluering (McNiff & Whitehead, 2009). I gjennomføringsdelen valgte jeg å bruke argumenter og sitater fra aksjonene, samt data som fremkom fra elevsamtaler og elevarbeider. Jeg har forsøkt å gjøre det så virkelignært som mulig for at deltakerne skal kunne kjenne seg igjen i arbeidet. Etter hver aksjon ble det gjort drøftinger opp mot valgt teori, førforståelse og offentlige publikasjoner.

Aksjon to og fem ble hoved aksjonene på grunn av størrelsen med antall deltakere og data som fremkom. Jeg erfarte at det var mange av de samme problemområdene som ble drøftet i de ulike rundene, uten at jeg hadde lagt noen føringer for dette. Det styrker validiteten ved at man belyser problemområdene mange ganger. Erfaringsmessig klarer man ikke helt å planlegge aksjonene hundre prosent i forhold til det man forventer at utfallet skulle være. I noen tilfeller tok vi en del ting på sparket, som blant annet i del to i aksjonen med elevene.

Vi har ved hjelp av prosessen etablert muligheter for dialog med de ulike aktørene for å kunne bidra til endring av organiseringen av opplæringen. Dialoger kan skape ideer, nye muligheter og bidra til at beslutninger tas. Om man oppnår ny kollektiv adferd er avhengig om det finnes muligheter for refleksjoner. Da jeg avsluttet aksjon to med å spørre deltakerne hvordan dialogen i gruppene hadde fungert ble det svart at samtalene hadde fungert godt. En av de fagansvarlig sa følgende:

Det er lærer rikt å ha slike samlinger for å jobbe sammen slik det ble gjort. Det å få snakke med bedrifter er viktig, ikke minst for å få deres tilbakemeldinger. Det setter et kritisk konstruktivt lys på vår organisering.

Dette tydeliggjør tankene omkring vårt samarbeid, og det er viser en refleksjon over at vi må jobbe sammen med arbeidslivet.

Jeg var inspirert av Habermas sine tanker om kommunikativ handling. Hiim (2010) forklarer det men at det vil si å legge til grunn for kunnskapsutvikling gjennom kritikk av etablerte strukturer. Kritikken var ikke et mål i seg selv i dette prosjektet, men mer en endring basert på deltakernes argumenter. I den didaktiske lærerforskning er et prinsipp at «kritikken blir integrert i det daglige arbeid, og at det blir etablert møteplasser og strukturer som sikrer felles kritikk gjennom systematiske planleggings og evalueringssekvenser.»(Hiim, 2010 s.263-265).

Forskerrollen kan være problematisk, og utfordringen var å få deltakerne til selv å reflektere over problemområdet uten min innblanding. En kan selvsagt diskutere om det kunne vært benyttet andre metoder for å samle inn informasjon fra deltakerne, som for eksempel spørreundersøkelser, intervju osv. Målet var i utgangspunktet å bruke en metode der man fikk snakke sammen, være i samhandling med andre, komme med kreative løsninger og ikke minst våge å være kritisk. Sett i lys av etikken, må man som forsker passe seg for ikke å komme med kritikk mot deltakerne i prosessen. I rapporteringen av prosessen kan man i kraft av sin stemme komme i fare for å peke på svakheter og forslag til forbedringer som mine kolleger ikke bør og bør gjøre (McNiff & Whitehead, 2009). Dette var noe jeg reflekterte over, og har forsøkt å være redelig i tolkningen av data som fremkom. Det er i enighet valgt interesseområder ut i fra hvor mye de ble vektlagt i dialogene i de ulike aksjonene, og ikke ut i fra hva jeg mente var viktig å fokusere på.

I ettertid erfarte jeg at vi i litt for stor grad diskuterte temaene og om igjen, og gir en smule kritikk at vi ikke klarte å løfte det på ett høyere nivå. Med det mener jeg at vi kunne gått litt dypere til verks. Allerede i aksjon fire og aksjon fem burde det vært jobbet mer med interesse områdene som var belyst, det vil si mer spesifikt og detaljert med konkrete løsninger. Ett eksempel var å komme med konkrete forslag for å løse teori og praksis gapet. Jeg kunne vært en mer pådriver ved å bruke ressurspersoner i utviklingsarbeidet. Det ble slik at administrasjonen tok litt for mye ansvar for å planlegge, og at resten av kollegiet ikke var med i å ta beslutninger. Dette er dilemmaet man som leder i et aksjonsforsknings prosjekt kan komme opp i. Likevel tror jeg at prosessen har gitt deltakerne mening, og at de ser oss selv utenfra med ett annet bilde.

En kritikk som ikke går på selve prosjektet, men mer som en helhet til oss selv er at vi burde ha startet med slike prosesser som dette mye tidligere. Hiim konkluderte i 2007 i

sin evaluering av LOSA samarbeidet mellom teori og praksis måtte bedres (Germeten, Jakobsen, Pedersen, & Solheim, 2007). Vi begynte arbeidet etter det og mye er gjort i kollegiet etter dette. Vi har hatt litt for stor fokus på det teoretiske opplegget ved utvikling av maler på ukeplaner, utviklet pedagogisk bruk av lyd/bilde og bruken av fronter og andre LMS verktøy. Det synes som om opplæringen i bedrift er blitt mindre prioritert med tiden. Dette har gjort utslag i den misnøyen som vi så vokste frem etter hvert. En forklaring kan være at utviklingen har gått raskt ved at det har vært stor økning av elever og kommuner, og vi har ikke helt klart å henge helt med når det gjelder opplæringen i bedrift. Prosjektet dette skoleåret kan være en start i riktig retning.

11.8. Avsluttende betraktninger

Etter slike prosesser spør man seg ofte om et slikt arbeid har ført til noen ny utvikling. For å løfte vårt arbeid på ett høyere nivå, kom vi fram til fokusområder som det kan jobbes med mer konkret. Lærerne og instruktørene er eksperter og det må bygges på deres kunnskaper i det videre arbeidet. Elevene våre skal oppnå yrkeskunnskap og yrkeskompetanse i sin praksisopplæring. Problemstillingen var opptatt av hvordan få til en helhetlig opplæring i praksis. Det viktigste som fremkom i vårt prosjekt var at det er et gap mellom praksis i bedrift og teorien som elevene skal igjennom på skolen. En av årsakene til dette kan være at samarbeidet med bedriftene ikke har vært optimalt. Dette arbeidet må styrkes i samarbeidet med bedriftene.

Jeg har forhåpninger om at våre erfaringer har en gyldighet for flere videregående skoler. Manglende samarbeid mellom skolen og næringslivet er et tema som ofte blir belyst, og jeg tror at mange skoler sliter på det området. Problemområdene som kom frem i vårt prosjekt trenger ikke å være allment gyldig for alle. Men sett i større perspektiv kan fokuset på relasjon og samarbeid mellom skole og arbeidsliv være relevant for andre skoler.

I skoleåret 2012/2013 gikk jeg fra å være leder i LOSA til å bli fagansvarlig for service og samferdsel. Prosessen vi hadde forrige skoleår fikk meg til å tenke på egen praksis som lærer og fagansvarlig. Jeg har personlig lært av de erfaringene vi gjorde i prosjektet. Det gjelder spesielt arbeidet med hvordan koble teoridel og praksisdel, samt det å jobbe aktivt med elevenes logger og forberede elevene til praksis. Jeg gjennomførte et introduksjons kurs med elevene i starten av skoleåret der vi forberedte

oss til praksis. Et annet viktig moment jeg har tatt med meg fra prosjektet, er å opprettholde en god dialog med instruktør i bedrift. Når elevene er i praksis har vi hatt fokus på å drøfte elevenes læringsmål og at elevene får reflektert over arbeidsoppgavene sammen med instruktør. Det er også blitt utformet tilpassede teorioppgaver basert på arbeidsoppgavene elevene har utført i bedrift.

Sett i lys av et samfunnsmessig perspektiv er det god mulighet for å rekruttere fagfolk tilbake til de små arbeidsplassene i kommunen. Som en av instruktørene på avslutningen av dialogsamlingen sa: «det er mye lettere å rekruttere fagarbeidere etter at de har vært innom LOSA systemet. Vi har rekruttert flere elever til lærlinger». En annen instruktør nevnte i den forbindelse at «motivasjonen til bedriftene for å ha elever var at det var viktig å rekruttere arbeidskraft og få elevene tidlig ut i arbeidslivet slik at de ser hva det går ut på». Det ble bekreftet at «bedriftene følte at det var viktig å ha ett LOSA tilbud i kommunene, slik at det bidrar til lokalsamfunnet».

Prosjektet har vist hvordan samarbeidsprosesser mellom skole og arbeidsliv kan foregå. Målet var å få de involverte parter til å være med i en prosess for å bli en bedre læringsinstitusjon, og sa spesielt med tanke på vekselopplæringen med teori og praksis. Det var viktig for oss å skape en god dialog med våre instruktører. Ved å møtes på denne måten håper vi at det kan gi signaler til de bedriftene som ikke deltok i prosjektet, om at vi tar samarbeidet med bedriftene på alvor.

12. Litteraturliste

- Aasen, J. (2008). *Dewey*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Berg, A. M., & Eikeland, O. (1997). *Medvirkning og læring - Endringsprosesser i staten - en veileder*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endringer-Aksjonsforskning i en barnehage*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2007). *Metode og Oppgaveskriving for studenter* (Vol. 4). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Djupvik, A. E., & Haaland, G. (2011). *Veileder- og instruktørhåndboka 2011*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Eikeland, O. (2002). Dialogsamling om livsfaseorientert personalpolitikk. In Arbeidsforskningsinstituttet (Ed.). Bergen: Arbeidsforskningsinstituttet.
- FFK. (2008). *Kompetent Region-Strategier for videregående opplæring i Finnmark 2008-2011*. Vadsø: Finnmark Fylkeskommune.
- Germeten, S., Jakobsen, H., Pedersen, A., & Solheim, T. (2007). Rapport II fra evaluering av LOSA.
- Germeten, S., & Solheim, T. (2007). Rapport 1 fra evaluering av LOSA.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Faktabokforlaget.
- Hartviksen, M., & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak : SØT-modellen*. Bergen: Fagbokforl.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk Aksjonsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere - yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2006). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hilsen, A. I., Nyen, T., & Tønder, A. H. (2012). Fafo Rapport 2012:61 - Hospitering i Fagopplæringen. Oslo: FAFO.
- Høst, H., Skålholt, A., Nore, H., & Tønder, A. H. (2012). Nifu Rapport 16:2012 Gjennomgående dokumentasjon, eller opplæringsboka i ny form Oslo: NIFU.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden* (Vol. 3). Oslo: Universitetsforlaget.
- Innbjør, H., & Kleiveland, J. (2007). *Operativt lederskap* (Vol. 2). Bergen: Faktabokforlaget AS.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartement. (2008). *Innføring av Kunnskapsløftet - Rundskriv F-12/2008 B* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2010). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2009). *Situated learning - Legitimate peripheral participation* (Vol. 20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2006). *Didaktisk arbeid* (Vol. 6). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. Los Angeles: Sage.
- Meld.St. (2009). *St.melding nr 44 (2008-2009) - Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St. (2013). *St.melding nr 20 (2012-2013) - På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo.
- NHO. (2001). Gjensidig forpliktende samarbeid mellom skoler og bedrifter. In P. S. o. Næringsliv (Ed.), (Vol. 3, pp. 23). Oslo: NHO.

- Nielsen, K., Kvale, S., & Bureid, G. (1999). *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, L. D., Nielsen, K. A., Munk-Madsen, E., & Hartmann-Petersen, K. (2010). *Fleksibilitet, flyktighet og Frirum*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nilsen, S. E., & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- NOU. (2008). *NOU 2008:18 Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2012). *Fafo Rapport 2012:47 - Fleksibilitet eller faglighet*. Oslo: Fafo.
- Romuld, K. (2007). *Prosjekt til fordypning*. Bergen: Faktabokforlaget.
- Skogheim, B. L. (2010a). MAYP 4100: Hva mener yrkesfag elevene på LOSA om opplæring i bedrift? Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Skogheim, B. L. (2010b). MAYP 4200: Hvilke erfaringer har instruktører i bedrift og lokale veiledere med oppstart og gjennomføring av skoleåret 2009/2010 ved LOSA Tana. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Skogheim, B. L. (2011). MAYP 4300: Hva kan årsakene være til at LOSA Vg1 elever har mindre bortvalg enn ordinære Vg1 elever. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Stavem, S. M. (2003). *Utkantskolen-en nettverksskole Evaluering av et prosjekt om desentralisert videregående opplæring i Nordland Fylke Nesnas Skriftserie*. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- Stette, Ø. (2010). *Opplæringslova og forskrifter* (Vol. 1). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon* (Vol. 2). Bergen: Faktabokforlaget AS.
- Waage, J. F. (2000). *Yrkesrettet opplæring i skole og arbeidsliv*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

Netthenvisninger:

- www.nho.no. (2013). NHO Ung Partnerskap. Retrieved 21.03, 2013, from <http://nhoung.nho.no/avtaler/?query=nordkapp>
- www.udir.no. (2006a). Læreplan i felles programfag i Vg1 helse og oppvekstfag. Retrieved 28.03, 2013, from <http://www.udir.no/kl06/HSF1-01/Hele/Formaal/>
- www.udir.no. (2006b). Læreplan prosjekt til fordypning. Retrieved 06.04, 2013, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Aktuelt/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/>
- www.udir.no. (2006c). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- www.udir.no. (2009). Utvikling av sosial kompetanse - veileder for skolen. Retrieved 20.04, 2013, from http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguage=no
- www.udir.no. (2012). Læringsplakaten - Prinsipper for opplæringen. Retrieved 10.04, 2013, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ellen Bjerknes
Institutt for yrkesfaglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Kunnskapsveien 55
2007 KJELLER

Vår dato: 03.07.2012

Vår ref:30687 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.05.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 29.06.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30687	<i>Hvordan kan skolen i samarbeid med praksisbedriftene utvikle den praktiske og teoretiske opplæringen i bedrift for LOSA Vg1 elever</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Bjerknes</i>
Student	<i>Bente Leena Skogheim</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim
Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Bente Leena Skogheim, Prestevannsvæien 14, 9750 HONNINGSVÅG

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no



LOSA Finnmark

Lokal

Opplæring i

Samarbeid med

Arbeidslivet



Nordkapp maritime fagskole

Avtale om opplæring i bedrift

Det er inngått følgende avtale mellom:

Adresse:

Telefonnr:

Telefaks:

E-postadresse:

Kontaktperson:

Finnmark fylkeskommune LOSA og

Nordkapp maritime fagskole og videregående skole

Postboks 173, 9751 Honningsvåg

Telefonnr: 78 47 60 27

Telefax: 78 47 60 10

E-postadresse: nordkappvgs@ffk.no

Programfag ansvarlig:

Lokal veileder er:

Adresse:

Telefonnr:

Telefaks:

E-postadresse:

1.skal være praksisvert for eleven _____ på Vg1..... i løpet av skoleåret 2011/2012.
2. Bedriften samarbeider med skolen om opplæringa. Moderskolen har det faglige ansvaret, mens bedriften står for praktisk opplæring i aktuelle fag.
3. Praksisperiodene blir avtalt direkte mellom bedrift og kontaktperson for skolen, og går over i altuker for eleven. Lengden kan reguleres dersom pedagogiske hensyn skulle tilsi det.
4. Innhold i praksis går fram av vedlegg til denne avtalen.
5. Eleven skal delta i det daglige arbeidet, og følger arbeidstid og rutiner som gjelder for andre ansatt.
6. Praksisverten har følgende oppgaver:
 - a. Daglig tilsyn med eleven i praksisperiodene.
 - b. Opplæring i praktisk arbeid og veiledning i læreplanmål og oppgaver som er beskrevet i vedlegg til denne avtalen.
 - c. Opplæring i god arbeidsmoral og gode holdninger til faget, medarbeidere, kunder og andre.
 - d. Ivareta nødvendige HMS-tiltak for eleven.
7. Vederlag for praksisvert, i utgangspunktet et fast beløp per effektiv uke, er avtalt til kr 200 pr dag som bedriften fakturerer til LOSA. Beløpet reduseres dersom praksisperiodens lengde endres. Vederlag utbetales også hvis eleven ikke møter opp til avtalt tid. Faktura for vederlaget sendes moderskolen.

Denne avtalen registreres av skolen på nett www.skolearbeidsliv.no som partnerskapsavtale mellom skole og bedrift (NHO).

8. Vedlegg: Læreplanmål/arbeidsoppgaver i bedrift og skolerute for 2011/2012.
9. Signatur

Dato:

For bedrift
daglig leder

Nordkapp maritime og vgs.
rektor

Fagansvarlig

ELEVENS LÆRERPLAN FOR PROSJEKT TIL FORDYPNING

Eleven navn:	Program:
Skoleåret:	Opplæringssted:
Ansvarlig lærer/leder:	

1. Kompetansemålene er hentet fra lærerplan i:.....

Her skal **eleven**, i samarbeid med skolen skrive inn hvilke kompetansemål dette gjelder og Konkretisere disse.

Faget/prosjektet skal gjennomføres i tidsrommet:.....

2. Vurderingskriterier:

Her skal skolen informere/drøfte sammen med eleven hva det vil bli lagt vekt på når faget / prosjektet skal vurderes (for eksempel måloppnåelse, selvstendighet, faglig innsikt, faglig utvikling, samarbeid, mottakelighet for veiledning, etc.)
Husk: de enkelte punktene må konkretiseres.

3. Planleggingsdel:

Eleven skal i samarbeid med skolen lage en plan for den praktiske gjennomføringen av faget/prosjektet. Hvis faget/prosjektet går over et helt skoleår må det lages plan for hver termin.

Planen er gjennomgått

av:.....

(elev og rep. for skolen)

3. Egenvurdering:

Her skal **eleven** hvert halvår lage en rapport/dokumentasjon for gjennomføring av faget/prosjektet. I denne kan inngå for eksempel: tekst, bilder, illustrasjoner og lignende.

- Nådde du målene for perioden
- Hva er du fornøyd med?
- Hvis ikke: Hva gikk galt? Hvorfor?
- Kunne noe vært gjort annerledes?
- Vil erfaringene herfra påvirke videre utdanningsvalg?

3. Tilbakemelding til eleven:

Her skal **skolen** gi eleven tilbakemelding/vurdering med utgangspunkt i vurderingskriteriene.

Karakter:.....

Tilbakemelding til eleven er gitt av:.....
(sign.)



Finnmark fylkeskommune
Finnmárkku fylkkagielda

Nordkapp maritime fagskole og vgs

Vår dato: 13.01.2012

Vår referanse:

Arkivkode:

Deres referanse:

Vår saksbehandler: Bente L. Skogheim

tlf. +47 78 96 50 45

Program LOSA samling “Samarbeid skole og Arbeidsliv”

Alta 30. og 31. januar 2012.

Mandag 30. januar 2012

19:00 Felles middag Rica Hotel Alta

Tirsdag 31. januar 2012 – Deltakere er veiledere, fagansvarlige og instruktører

08:30-09:00	Oppstart – Presentasjon av deltakerne og formålet med møtet Ledet av Avdelingsleder LOSA
09:00-09:45	Gruppearbeid “Hvordan kan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv bli bedre for å kvalitetssikre at elevene får best mulig opplæring”
09:45-10:00	Kaffepause
10:00-11:00	Videre gruppearbeid
11:00-11:15	Kaffepause
11:15-12:30	Presentasjon av gruppediskusjonene og eventuelle tiltak
12:30	Avslutning med lunsj

Det er viktig for skolen å få vite LOSA bedrifts instruktørenes erfaring fra opplæringen og samarbeidet ellers i LOSA.

Vi ønsker derfor at instruktørene tenker over på forhånd hvordan dagens situasjon er når det gjelder opplæringen for LOSA elevene. Det gjelder spesielt hvordan samarbeidet med skolen er i dag, hva dere ønsker kan bli bedre, samt eventuelle forslag på hvilke tiltak som kan settes i verk for at samarbeidet skal styrkes.

Vel møtt!

Med hilsen
Nordkapp maritime fagskole
Videregående skole

Bente Leena Skogheim
Avdelingsleder LOSA

PARTNERSKAPSAVTALE

Nordkapp maritime fagskole og vgs skole inngår med dette Partnerskap

Med

Avtalen innebærer at partnerne har lagt opp et fast samarbeid, i den hensikt å gi elevene større innsikt i arbeids- og næringsliv. Samarbeidet skal konkretisere arbeids- og næringslivstema i skolens læreplaner og virksomhetsplaner. Målsettingen er å gi elevene en forståelse av næringslivets rolle i samfunnet og et bedre grunnlag for å gjøre realistiske yrkes- og utdanningsvalg.

Partnerne innarbeider avtalen i sine planer og har en jevnlig dialog for å evaluere, forbedre og videreutvikle samarbeidet.

Avtalen gjelder for perioden skoleåret 11/12 hvorefter avtalen gjøres til gjenstand for revisjon.

Partnerskapet innebærer:

- * Faste forelesere fra bedriften
- * Opplegg for bedriftsbesøk
- * Prosjektarbeid for elever
- * Utplaseringsordning for elever
- * Hospitering for lærere
- * Bruke bedriftens lokaler til opplæring
- * Delta på hverandres kurs
- * Produktutvikling

Nærmere spesifikasjoner om innholdet i partnerskapet:

Se eget vedlegg for spesifikasjon av avtalen. (Avtale om opplæring i bedrift)

Bedriftens kontaktperson:

Skolens kontaktperson:

Dato:

daglig leder

rektor

Avtalen gjelder fram til en av partene sier den opp.

Avtalen registreres på nett: www.skolearbeidsliv.no